

”Hva gjør du når du snakker med eleven?”

En metodisk tilnærming til den gode elevsamtalen

Ingrid Grasdal



Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Institutt for Spesialpedagogikk, Det Utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2007

Sammendrag

Tittel

”Hva gjør du når du snakker med eleven?”

En deskriptiv studie av kommunikasjon som kan medvirke til elevens refleksjon i elevsamtalen.

Bakgrunn og formål

Endrede opplærings- og vurderingsformer som skriftlig vurdering og individuelle planer gjør at lærer må kjenne sin elev godt. Undersøkelser viser at elever med problematferd ofte har en dårlig relasjon til lærer, og at få lærere viser til relasjonens betydning for problematferd. Det mest grunnleggende for å etablere en god relasjon er å kommunisere godt. Å kommunisere med eleven er noe av det lærer gjør mest i sitt arbeid. Denne oppgaven fokuserer på hvordan lærer kommuniserer i elevsamtalen for å etablere og ivareta en god relasjon mellom lærer og elev.

Oppgavens problemstilling

- *”Hvordan kan lærers kommunikasjon i elevsamtalen bidra til elevens refleksjon?”*

Delproblemstillinger:

- *Hvordan kan elevsamtalen bidra til en god relasjon mellom elev og lærer?*
- *Hvilke kommunikative ferdigheter framstår som viktige i elevsamtalen?*

Metode

Det semistrukturerte intervju i et kvalitativt forskningsdesign er utgangspunkt for innsamling av data. Seks informanter er intervjuet om tema knyttet til elevsamtalen. Data er tolket i en hermeneutisk forståelse og knyttet til Kvales (2001) tolkningskontekster. Teori data er sett mot er dialektisk relasjonsforståelse, konstruktivisme, kommunikative ferdigheter i rådgivningssammenhenger, barnesamtalens metodikk og løsningsfokustert tilnærming

Resultater og konklusjon

De resultat jeg sammenfatter tyder på at lærers kunnskap om fremmende/hemmende kommunikasjon og ferdigheter er viktige for å bidra til elevens refleksjon i elevsamtalen.

- Elevsamtalen begrunnes med å etablere og styrke relasjonen mellom lærer og elev der tillit er et grunnelement.
- Bevissthet om egne kommunikative ferdigheter er viktig for lærers holdning og mestring i samtalen.
- Innholdet i elevsamtalen kjennetegnes av elementer som:
 - Anerkjenne elevens følelser og opplevelser
 - Positiv kommunikasjon som fokuserer på framtid og mestring
 - Fokusere og forstørre det positive
 - Åpne spørsmål som åpner for elevens refleksjon
 - Eleven settes på sporet av utfordringer i form av oppdrag
 - Åpen tilnærming som fremmer elevens mulighet til å finne strategier
 - Lærer som legger til rette for elevens mestring ved støtte
- Opplæring i elevsamtale og kommunikasjon er områder informantene ikke har fått i grunnutdanningen eller i arbeidssammenheng. Seks utdanningsinstitusjoner svarer at de ikke har slik opplæring. Det kan tyde på at tema har lite fokus i opplæringssammenheng.

Elevsamtalen slik den formidles her preges av en anerkjennende kommunikasjon som viser seg i et positivt og mestringsorientert språk rettet mot framtid. Dette gjennom en metodisk tilnærming ved å stille åpne spørsmål der målet er elevens refleksjon rundt egne utfordringer og elevens involvering i egen mestring, og der lærer er på tilbudssiden for å legge til rette for elevens mestring.

Forord

Dette har vært et tidkrevende, men spennende arbeid. Jeg skulle bare ønske jeg hadde hatt rom for å få med elevens stemme også - det er jo egentlig den stemmen oppgaven handler om. Når det er sagt tror jeg at mine øyne gjennom arbeidet er blitt ytterligere åpnet for betydningen av å lytte til og få tak i elevens opplevelse.

Jeg har lært mye i denne prosessen. Først og fremst av informantene mine. Takk til veilederne for all vennlighet, tid og refleksjon dere har delt. Takk også for hjelp til kontakt med lærerinformantene. Takk til lærerne for at dere stilte opp i en travel hverdag og delte så villig erfaringer og refleksjoner. Det imponerte. Uten dere seks hadde det ikke blitt en oppgave som jeg håper får fram det viktige arbeidet dere gjør i samtaler med elever. Det er ved å dele vi alle blir bedre. Takk til Jannike for at du delte med meg.

Takk til min veileder, dr. polit. Kari Gamst, for verdifulle refleksjoner og innspill underveis. Spesielt da det ble litt lite tid i slutfasen.

Jeg har lest mye, lært mye, men de jeg lærer mest av er Magnus, Elise og Kristine. Takk for at jeg stadig får prøvd meg i dialogens kunst og at jeg gjennom dere hele tiden lærer noe nytt. Takk for mange små, nydelige oppmuntrende ord under skrivingen. Takk Finn, for at du gir meg rom for å holde på som jeg gjør.

Jeg gjør Gandhis ord til mine om meg selv i elevsamtalen:

"Den forandring du vil se i verden, må du være selv"

Oslo, mai 2007

Ingrid Grasdahl

Innhold

<i>Innhold</i>	5
<i>1. Innledning</i>	7
1.2 Bakgrunn for valg av tema	7
1.3 Aktualitet i forhold til skolehverdagen	8
1.4 Elevsamtalen i offentlige dokument og utdanning	9
1.5 Intensjon med oppgaven	10
1.6 Formål og problemstilling	10
1.7 Disposisjon for oppgaven	11
<i>2. Oppgavens teoretiske grunnlag</i>	12
2.1 Innledning	12
2.2 Dialektisk relasjonsforståelse	12
2.3 Sosial konstruktivisme/sosiokulturell teori	14
2.4 Rådgivning	16
2.4.1 Carkhuffs rådgivningsmodell	17
2.4.2 Humanistiske rådgivningsferdigheter	18
2.4.3 Barnesamtalens metodikk	21
2.5 Løsningfokusert tilnærming	22
2.6 Oppsummerende kommentar teori	25
<i>3. Forskningsopplegg/design og metode</i>	26
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	27
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	28
3.3 Valg av informanter	29
3.4 Intervjuguide	30
3.5 Gjennomføring av intervju	31
3.6 Forståelse og tolkning av datamaterialet	32
3.7 Vurdering av undersøkelsens kvalitet: Validitet og reliabilitet	34

3.8	Forskningsetiske utfordringer	36
4.	<i>Funn og drøfting av datamateriale</i>	37
4.1	Innledning	37
4.2	Relasjon	39
4.3	Elevsamtalens innhold	45
4.3.1	Praktiske rammer	46
4.3.2	Mål med samtalen	48
4.3.3	Kontaktetablering	50
4.3.4	Gjennomføring av samtalen	52
4.3.5	Tiltak	58
4.4	Lærers tilrettelegging for elevens mestring	61
4.5	Bevissthet omkring egen kommunikasjon	63
4.6	Elevsamtalen med en forebyggende funksjon	67
4.7	Opplæring i kommunikasjon	69
5.	<i>Konklusjon og implikasjoner</i>	74
5.1	Oppsummering av hovedelementer i elevsamtalen	74
5.2	Oppsummering av resultat	76
	<i>Kildeliste</i>	79

Vedlegg

Godkjennelse fra NSD	vedlegg 1
Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	vedlegg 2
Intervjuguide	vedlegg 3

1. Innledning

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Elevsamtale kan være uforpliktende og spontan i klasserommet, på gangen, eller i friminutter. Den kan handle om sosiale og faglige temaer og være karakterisert av småprat med eleven, utveksling av nyheter, diskusjoner eller utdyping av personlige tanker (Limstrand 1999, Kvale 2001, Ulvik 2002).

Elevsamtale er også en planlagt samtale om opplæringen som har som mål å skape et godt samarbeidsforhold mellom lærer og elev. Den har en ytre ramme, et formål og et tema knyttet til skolens mål, og skal fremme refleksjon og bevisstgjøre for å øke selvtiliten og vurderingsevnen hos eleven (Ulvik 2002, Limstrand 2006). Formålet med den planlagte samtalen er å legge forholdene til rette for et godt lærings- og arbeidsmiljø (Ulvik 2002, Limstrand 2006). Masteroppgaven min vil fokusere på den planlagte elevsamtalen som en strukturert samtale knyttet opp mot skolens mål (Ulvik 2002).

Elevsamtale er kun forskriftfestet i videregående skole (Forskrift til Opplæringslova, § 4-5), men i grunnskolen er det tradisjon for samtaler i forkant av den planlagte samtalen med foresatte som er pålagt minst to ganger i året (Forskrift til Opplæringslova, § 3-2). I de senere årene har det vært mye nyorientering på dette feltet ved at skoler har prøvd ut ulike modeller som mentorsamtaler, veiledningssamtaler, utviklingssamtaler, plansamtaler, coaching (Sjøbakken 2003, Bakkene og Galtvik 2005, Arneberg mfl. 2004, Klyve mfl. 2005, Limstrand 2006).

Vanligvis er det opp til den enkelte lærer/skole hvordan man legger opp den planlagte samtalen. Fra egen erfaring som klassestyrer gjennom mange år og i samtaler med lærere, er inntrykket at det er liten eller helst ingen opplæring i hvordan en elevsamtale kan gjennomføres eller hva som er intensjonen, noe også undersøkelser tyder på (Ulvik 2002, Berg-Jensen 2004, Limstrand 2002/2006). Temaer kan bli styrt

av presserende utfordringer ved elevens atferd eller det lærer mener er viktig å ta opp. Mange skoler har et felles skjema som lærer kan ha et mer eller mindre reflektert forhold til. Læreres kommunikative ferdigheter eller bevissthet omkring etiske sider ved samtaler med eleven er et tema som ser ut til å være lite omtalt. Den systematiske bruk av elevsamtalen som en mulighet tror jeg har lite fokus hos lærere, og mange vil kanskje si ”vi snakker jo med elevene hele tiden”.

1.3 Aktualitet i forhold til skolehverdagen

I følge Opplæringslova (1998) skal vurdering av eleven skje i samarbeid mellom elev og lærer. Vurderingen skal veilede og motivere eleven til en bredest mulig utvikling i forhold til opplæringens samlede mål:

”Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering”
(Forskrift til Opplæringslova, § 3-1)

”Underevsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring.” (Forskrift til Opplæringslova, § 3-3)

Vurderingen skal gis gjennom bruk av ulike typer tilbakemeldinger og den skal skje underveis i skoleløpet. Fra høsten 2007 skal skriftlig vurdering på barnetrinnet innføres i m.a. Oslo (Utdanningsetaten 2007). Det er med på å aktualisere et økt fokus på elevsamtalen da skriftlig vurdering mer enn før impliserer at lærer må kjenne godt til elevens ståsted og potensial. Da må eleven ha mulighet til å si noe om sin oppfatning av sin utvikling, noe Opplæringslova § 3-4 (1998) sier at eleven skal, men ikke hvordan.

Problematferd og uro i skolen kan ha mange årsaker og forklaringer. Undersøkelser tyder likevel på at en viktig faktor knyttet til problematferd er relasjonen mellom lærer og elev (Ogden 2002, Lund 2004, Nordahl 2006). Både innagerende og utagerende atferd kan tilskrives dårlig relasjon til lærer som en av flere årsaker til at elever kan utvikle problematferd. Det å ha en god relasjon til lærer kan virke forebyggende på utvikling av problematferd (Ogden 2002, Lund 2004, Nordahl 2006).

Elevmedvirkning, tilpasset opplæring, IOP (Kunnskapsløftet 2006, Forskrift til Opplæringslova, § 1, § 5) og skriftlig vurdering på barnetrinnet som er på trappene (Utdanningssetaten 2007) er områder i skolehverdagen som skulle tilsi økt behov for at lærer kjenner sin elev godt. Da må lærer også ha god kontakt med sin elev.

1.4 Elevsamtalen i offentlige dokument og utdanning

Ved å søke på internett i Kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratets handlingsplan, Opplæringslova (www.utdanningsdirektoratet.no) på ord som: Elevsamtale, utviklingssamtale, dialog, kommunikative ferdigheter, kommunikasjon, relasjon og beslektede formuleringer, ønsket jeg å finne hva som var omtalt i lovverk, forskrifter og offentlige dokumenter i forhold til temaet. Det var stort sett ingen treff på søkene jeg gjorde, og der det var treff var det som nevnt over elevsamtale som et begrep knyttet til vurdering i videregående skole, men ikke spesifikt knyttet til kommunikasjon/dialog. Jeg fant derfor ingen føringer i offentlige dokumenter tilknyttet skolesektoren om hva som ligger i begrepene, føringer for hva en elevsamtale er, intensjon med den. Det har vært vanskelig å finne publisert stoff om temaet bortsett fra Ulvik (2002) og Limstrand (1999, 2002, 2004, 2006). Det kan tyde på at det er lite skrevet/forsket på temaet elevsamtalen, og spesielt da på kommunikasjon i elevsamtalen.

For å få en forståelse for forankring i opplæring for lærere, kontaktet jeg seks ulike utdanningsinstitusjoner for lærere med spørsmål om hvordan man arbeidet med temaet kommunikasjon. Spørsmålene ble spesifisert inn mot kommunikasjon i samtaler og oppøving av ferdigheter. Min tolkning og sammenfatning av svarene er at det er opp til den enkelte pedagogikklærer hva man fokuserer på i forhold til kommunikasjon. Flere institusjoner har samtale som tema, men ingen spesifikk trening/oppgaver knyttet til dette. Ingen av informantene, inkludert meg selv, har fått opplæring i grunnutdanningen i hva en elevsamtale er, intensjon med den, holdninger eller ferdigheter som er viktige for den gode samtalen. Det vil jeg kommentere mer i drøftingsdelen.

1.5 Intensjon med oppgaven

Min oppfatning er at samtalen har i seg et potensial for utvikling og kan anvendes mer systematisk i elevens mestring av sin skolekompetanse både faglig og sosialt. Jeg vil i denne oppgaven fokusere på hvorfor elevsamtalen er viktig både for lærer og elev og hvilke ferdigheter lærer kan ha behov for å utvikle. Videre hvordan lærer gjennom sine ferdigheter kan sikre at elevens stemme blir tydelig for seg. I en hektisk skolehverdag kan det ikke være lett å se alle elever og forstå deres behov. Elever er så ulike; noen bare tar oppmerksomhet mens andre gjerne vil ha den, men ber ikke om den. Elevsamtalen kan være en mulighet lærer har til at alle elever blir hørt og sett.

Forståelsen av elevsamtalen her blir da en planlagt samtale med en ytre ramme, et formål og et tema knyttet til skolens mål. Samtalen skal fremme refleksjon og bevisstgjøring for å øke selvtillit og vurderingsevne hos eleven (Ulvik 2002, Limstrand 2006). Begrunnelsen for samtalen ligger i at lærer skal få godt kjennskap til hver elev sosialt og faglig for å tilpasse opplæringen best mulig til elevens utviklingsmuligheter. Videre er en viktig begrunnelse for elevsamtalen at eleven skal møte en anerkjennende holdning hos lærer for retten til egne opplevelser.

Elevsamtalen blir da et forum der lærer og elev møtes i en samtale preget av anerkjennende kommunikasjon med mål om å oppøve elevens refleksjon over sin læring og utvikling. Samtalen kan da være knyttet til faglige så vel som psykososiale forhold da de ofte forutsetter hverandre.

1.6 Formål og problemstilling

Min intensjon med oppgaven er å identifisere praktiske og metodiske elementer som informantene opplever som viktige for å fremme elevens refleksjon i elevsamtalen. Jeg ønsker å se om det er noe i måten de kommuniserer på som kan ha overføringsverdi til elevsamtaler generelt og som kan ha nytteverdi for andre lærere.

Problemstillingen i oppgaven blir da:

”Hvordan kan lærers kommunikasjon i elevsamtalen bidra til elevens refleksjon?”

Underproblemstillinger:

- *Hvordan kan elevsamtalen bidra til en god relasjon mellom elev og lærer?*
- *Hvilke kommunikative ferdigheter framstår som viktige i elevsamtalen?*

Jeg vil se om det er sider ved kommunikasjonen som i seg selv fremmer refleksjon. Videre så vil jeg se på hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan etableres og ivaretas ved lærers måte å kommunisere på i elevsamtalen.

1.7 Disposisjon for oppgaven

Kapittel 1 er et introduksjonskapittel med aktualitet, formål og problemstilling.

Kapittel 2 er oppgavens teoretiske grunnlag som jeg begrunner elevsamtalen i forhold til.

Kapittel 3 viser til det vitenskapsteoretiske perspektiv og den forskningsmetodiske framgangsmåte jeg ser undersøkelsen min inn i for å svare på problemstillingen. Denne delen har også vurderinger knyttet til validitet og reliabilitet, og etiske refleksjoner rundt undersøkelsen og forskningsprosessen.

Kapittel 4 er presentasjon av de funn jeg har gjort. Disse presenteres og drøftes opp mot den teori jeg har presentert i kapittel 2.

Kapittel 5 er en oppsummering av de funn jeg har gjort framstilt i en skjematisk modell over elevsamtalen. Denne framstillingen følges av ytterligere refleksjoner omkring funn som er viktige for at den gode elevsamtalen skal finne sted.

2. Oppgavens teoretiske grunnlag

2.1 Innledning

Det grunnleggende teoretiske bakteppet jeg tolker datamaterialet mitt opp mot er dialektisk relasjonsforståelse som begrunnelse for hvorfor elevsamtalen er viktig. Videre så vil jeg se på sosialkonstruktivisme/sosiokulturell teori som ramme omkring elevens utvikling og læring. Kommunikasjon og struktur i samtalen relateres til rådgivningsteori og barnesamtalens metodikk. Til slutt er løsningsfokusert tilnærming (LØFT) med som en tilnærming til elevens utfordringer.

2.2 Dialektisk relasjonsforståelse

Dialektisk relasjonsforståelse har sitt utgangspunkt i en terapeutisk tradisjon, men måten å forstå barnet i samspill med andre som en forutsetning for utvikling og selvstendighet, har overføringsverdi til oppgavens tema om elevsamtalen. Det fordi elevsamtalen her begrunnes med å etablere en god relasjon mellom lærer og elev.

Dialektisk relasjonsforståelse har sitt ståsted i eksistensialismen som er opptatt av menneskets væren i tilværelsen. Den har også hentet inspirasjon fra ulike filosofer som f. eks Hegel, Heidegger, Kierkegaard (Schibbye 2002). Dialektikken kan forenes med eksistensialismen ved at mennesket sees på som uferdig eller uforutsigbart, og at utviklingen skjer i samspill med andre. Eleven som er et barn vil om mulig være enda mer uferdig enn den voksne. Teorien er opptatt av menneskets mulighet til å være i forandring og utvikling hele tiden gjennom prosesser. Sentralt står menneskets evne til refleksjon, samt dets fokus på egne opplevelser og ytre stimuli (Schibbye 2002). Det mennesket opplever i sin virkelighet er utgangspunktet for all handling og refleksjon. Dialektisk relasjonsforståelse er mer opptatt av subjekter og prosesser enn av objekter og handlinger. I kommunikasjonen er deltakerne i et subjekt – subjekt forhold til hverandre, og derfor likeverdige. Det vil si at individet har sin egen indre

opplevelsesverden med tanker, følelser og meninger. Individet kan ikke forstås uten den relasjon det står i til andre, der intersubjektivitet betyr at barnets selvutvikling fremmes i samspill med den voksne der de deler en affektiv opplevelse (Schibbye 2002). I denne sammenheng betyr det elevens opplevelser, følelser og intensjoner deles med læreren. Det krever en lærer som kan tone seg inn på eleven. Affektiv inntoning vil si å kunne oppfatte, dele og uttrykke verbalt den andres følelsestilstand uten at den er ens egen (Schibbye 2002, Lund 2004).

Sentrale begreper i dialektisk relasjonsforståelse er anerkjennelse og erkjennelse. Anerkjennelse er å bekrefte et annet menneske sin rett til egne opplevelser. Det enkelte menneske blir bevisst og selvstendig bare ved å bli anerkjent av andre. Erkjennelse forstås som det å se alle sider ved seg selv, også de som måtte være ubehagelige. Disse må utvikles i hvert menneske i et samspill med andre (Schibbye 2002). Her vil det da si at eleven blir bevisst seg selv gjennom å bli anerkjent av lærer. Det innebærer også retten til anerkjennelse for sine opplevelser fra lærer. Med det som bakgrunn har eleven også mulighet for å erkjenne ulike sider ved seg selv.

I utviklingen av selvet vektlegges barnets eget bidrag da det er aktivt i interaksjonen, noe som medfører at den voksne får en definisjonsmakt over barnet. Den kan brukes positivt og negativt. Barnet er avhengig av relasjonen. Dialektisk relasjonsforståelse vektlegger den modne voksne som kan se seg selv med sterke og svake sider. Først da oppnås likeverd i relasjonen som betyr at den ene parten ikke kan sees på som mer eller mindre verdt enn den andre (ibid).

I anerkjennelse ligger begreper som lytte, forstå, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse væremåtene er dialektiske ved at de henger sammen, griper inn i hverandre og går over i hverandre. De forutsetter hverandre; for å forstå, må du lytte, for å bekrefte må du forstå. Relasjoner preget av anerkjennelse tar vare på barnets behov for tilknytning. Det legger et grunnlag for å få til samspill, tilknytning, mestring og positiv selvoppfatning. Det medfører at det er den voksne som har ansvaret i relasjonen med barnet (Schibbye 2002), og i forhold til eleven er det lærer som har ansvaret for relasjonen.

For å lytte må det gjøres uten forutinntatte holdninger. Det vil si at man ikke har ideer om den andre på forhånd. Når terapeuten lytter, hører klienten seg selv uten andres motforestillinger, og klienten møter seg selv (Schibbye 2002). I denne sammenheng vil det si at lærer lytter til elevens ord uten reservasjoner. Jo mer selvreflektert man er, jo mer er man i stand til å skille mellom det som skjer i en selv og det som skjer i andre. For å forstå hva som ligger til grunn for andres væremåte, må du forstå dette hos deg selv (ibid). For å forstå eleven så må lærer også ha blikket på seg selv.

Schibbye (2002) sier videre at skal man forstå barn er det viktig å ikke bare lytte til ordene, men også det ikke verbale (blikket, stemmeleiet, kroppsspråket). Når barn møter forståelse, anerkjennelse og bekreftelse, vil de trekke positive slutninger om sitt eget selvverd. Motsatt kan det i relasjoner som ikke er preget av anerkjennelse oppstå tilbaketrekning, innadvendthet og motstand; noe som kan resultere i et barn som blir uselvstendig, mangler selvtillit og respekt for egne og andres følelser og dermed manglende relasjonskompetanse.

Skal relasjonen mellom elev og lærer etableres i elevsamtalen må det være en mulighet for eleven til refleksjon omkring eget ståsted og utviklingsmuligheter. Eleven må gis mulighet til og få hjelp med å konstruere sin utvikling.

2.3 Sosial konstruktivisme/sosiokulturell teori

Læring og kunnskap som en del av fellesskapet der språket og kulturen er viktige elementer, er kjernen i Vygotskijs (2001) sosialkonstruktivisme. Språket er det som former barnets forståelse av verden og rammer inn kunnskapen. Det betyr at tanken blir til i språket og at læring og utvikling skjer i et sosialt samspill. Læringen skal skje mellom barnets muligheter alene og de muligheter det kan nå i samhandling med mer kompetente andre der språkets muligheter tas i bruk. Barnets modning kan være en begrensning, men det skal likevel ikke forhindre at det får nye utfordringer til å prøve ut sine muligheter i interaksjon med en som kan mer og som kan hjelpe og støtte (Bråten 1996, Dysthe 2001, Vygotskij 2001, Imsen 2005). Barnet har sin erfaring med seg og det møter en ny situasjon der det skal handle og erfare gjennom

aktiviteter. Refleksjonen over erfaringene i handlingen ved hjelp av språket er det som fører til læring da refleksjon er å bruke språket for å utvikle tanken. Vygotskij (2001) retter dermed søkelyset på barnet i samspill med omgivelsene. Barnet, omgivelsene og kulturelle forhold må sees sammen for å forstå barnets utvikling og dets læring.

Dysthe (2001) viser til Vygotskij og Bakhtin som begge sier at gjennom språket vokser individet inn i kulturen og motsatt vokser kulturen inn i individet. Bakhtin utvider Vygotskij's teori med en ny dimensjon ved å si at å lære å tale er å lære å konstruere ytringer, og at hvert menneskes erfaringer og stemme utvikles kontinuerlig i interaksjon med andre menneskers ytringer, de er dialogiske (Dysthe 2001, Imsen 2005). Bakhtin mener dialogen vil ikke trives i et miljø som legger vekt på tilpasning framfor utvikling. Det kan legge til rette for autoritære handlinger, men betyr ikke at en ekte dialog utelukker faglig autoritet (Kvale 2001, Dysthe 2001).

Vygotskij (2001) har inspirert til utvikling av nye begreper som Bruner & Ross' stillasbygging - et bilde på hvordan barnet ved hjelp av den voksne lærer å løse en oppgave eller et problem som egentlig er utenfor det barnet mestrer. Mens man bygger et hus trenger man et stillas, men dette blir fjernet når huset er ferdig. Slik kan man se den voksne som stillasbygger for barnet ved å gi barnet støtte og veiledning til barnet mestrer oppgaven selv (Vygotskij 2001). Det innebærer at barnet ikke bare er avhengig av egen motivasjon og evner for å lære, men også av faktorer rundt seg.

Dysthe (2001) trekker fram at sett fra sosiokulturelt ståsted er språk og kommunikasjon det som binder sammen læring på det individuelle mentale plan med de sosiale læringsaktivitetene. Språket kan også suppleres ved at lærer viser, demonstrerer eller utfordrer eleven, eleven må strekke seg i følge Dysthe (2001). Bakhtin og Vygotskij har ulikt utgangspunkt, men i denne sammenheng er det viktige at Vygotskij vektlegger språket som redskap for utvikling mens Bakhtin ser dialogen som viktig for den meningsskaping som skjer i samtalen (Imsen 2005). I forhold til elevsamtalen er utvikling et mål for eleven, og språket i en dialog som gir mening det som skal fremme refleksjonen om egne behov hos eleven. I arbeidet med elevens

utvikling kan den hjelp eleven trenger sees på som det stillas lærer etablerer rundt eleven i prosessen ved spørsmål, hint, forslag og oppmuntringer (Skaalvik 2005). Lærer kan trenge ulike tilnærminger i det arbeidet der kunnskap om elementer ved rådgivning og kommunikasjon kan øke handlingsrommet for en konstruktiv tilnærming til elevens utfordringer.

2.4 Rådgivning

Drapela (1990) hevder en teori er et samlende, logisk rammeverk som er planlagt av utradisjonelle, kompetente og kreative mennesker. Basis er at grunnleggende fakta og teori kan hjelpe til med å tolke, belyse eller klargjøre oppdraget. Den hjelper med å holde en struktur og fremme måloppnåelse, og her er lærers kunnskaper viktige for mulighet til å hjelpe eleven. Teorien hjelper både rådgiver og råde søker til å finne veien å gå, slik rådgivningen blir best mulig ivarettatt (Drapela 1990). Davis (2000) forklarer rådgivning som en avtale mellom to personer der den ene skal forsøke å få hjelp innen en profesjonell setting. Hjelpen sees ikke bare som assistanse for å løse problemer, men også i forhold til å forsøke å finne rade søkers muligheter til å hjelpe seg selv. I Thompson mfl. (2004) finner man denne forståelsen av rådgivning:

”to help individuals toward overcoming obstacles to their personal growth, wherever these may be encountered, and toward achieving optimum development of their personal resources” (Thompson mfl, 2004, s.21)

Ved å møte vansker kan det skapes en bedring forutsatt at den rådgivningen som gjøres er av god kvalitet. Carkhuff mener rade givers bevissthet om hjelpeprosessen gjennom varierte rådgivningsformer kan i en viss grad sikre et positivt resultat (Lassen 2002). En ramme rundt elevsamtalen kan hjelpe lærer til å holde fokus og kontinuitet i prosessen. Søken etter det nye eller noe bedre er en løsningsfokusert prosess som kan sees på som en innovasjon (Lassen 2002). Kjentetegn på en innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen og Holmberg 2002). Endring kan gjelde i forhold til alle nivåer det fokuseres på. For at det skal kalles en innovasjon, må det være et element som er sterkt preget av

bevissthet og refleksjon. Skogen og Holmberg (2002) påpeker viktigheten av at innovatøren er seg sin rolle bevisst. Det er etiske, verdimessige og medmenneskelige faktorer som må vurderes da innovatørrollen kan innby til manipulering uten disse vurderingene. Elevsamtalen kan sees som en endringsprosess der fokus er å legge til rette for å hjelpe eleven med utfordringer eleven har i skolehverdagen. I det arbeidet kan en teoretisk og metodisk modell å arbeide ut fra være egnet. Carkhuff har en systematisk prosessorientert tilnærming i sin modell som ligner en utvidet innovasjonsstrategi (Lassen 2002).

2.4.1 Carkhuffs rådgivningsmodell

Carkhuff baserer seg på en humanistisk grunnteori, og fokus er på løsninger av problem og hvordan man kan få beveget rådsøker fra en utilfredsstillende nå situasjon til en ønsket framtidig situasjon (Lassen 2002). Det kan ligne på utfordringer elev og lærer kan møte i elevsamtalen. Carkhuffs problemløsende rådgivning inneholder fire faser. Første fase er rådsøkers involvering i prosessen som vil si å møte opp, slappe av, uttrykke seg nonverbalt, verbalt og å uttrykke seg i personlige vendinger. Den andre fasen er rådsøkers utforskning av problemet og knyttet til å kartlegge fakta, følelser og tanker omkring problemet. Denne fasen fortsetter over i den tredje som er rådsøkers personliggjøring. Det vil si å forstå sine personlige problemer, meninger, følelser og å forstå sine personlige mål. Rådsøker skal få innsikt i sitt eierforhold til problemet, hva han kan greie å ta ansvar for og hvilke muligheter for påvirkning han har. Den siste og fjerde fasen er igangsetting av handling som betyr å definere konkrete mål, velge tiltak, lage steg i en plan, handle, evaluere, justere i forhold til valgt plan. Denne fasen gjør det mulig å tydeliggjøre hvor rådsøker ønsker å være, hva som er det endelige målet. Carkhuff mener alle mennesker har mulighet for vekst og at vansker er et resultat av ulært eller feillært atferd (Lassen 2002). Den samme tankegangen finnes også i Løft (Langslet 2000), og der Furman (2004) omformulerer elevens problem til en ulært ferdighet. Hele mennesket med dets tanker, følelser og atferd må tas i bruk og sees i dets kontekstuelle sammenheng i samfunnet. Mennesket må derfor forholde seg til det sosiale system det er en del av, og være ansvarlig for

egne valg (Lassen 2002). I forhold til elevsamtalen blir det sosiale system primært skolen, og fasene et rammeverk lærer kan forholde seg til i arbeidet med elevens utvikling. Et rammeverk kan være en hjelp til å strukturere en prosess, og tydeliggjøre for lærer hva og hvor eleven er i prosessen. I noen elevsamtaler vil alle fasene være i en og samme samtale, mens det i andre vil være faser fordelt over flere samtaler. For å få til gode samtaler, er kunnskap om kommunikative ferdigheter viktige å kjenne til.

2.4.2 Humanistiske rådgivningsferdigheter

Carl Rogers og hans klientsentrerte terapi er grunnleggende innen humanistisk tradisjon (Johannessen mfl. 2001). Han er aktuell for å forstå viktige sider ved anerkjennende kommunikasjon, noe relasjonsforståelsen også omhandler. Rogers (1990) hevder kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati som grunnleggende holdninger hos rådgiver for å fremme utvikling hos en radsøker. Det vil også være holdninger lærer må ha til eleven i en elevsamtale. Med kongruens mener Rogers (1990) at man er seg selv på en genuin måte. Dette vil si at man er en fullstendig, integrert og hel person i møtet med radsøker. Kongruens forutsetter en stor grad av selvbevissthet hos rådgiver. Å være ekte betyr i følge Rogers (1990) at man er villig til å uttrykke sine holdninger og følelser gjennom sine egne ord og sin væremåte, men ikke på hvilken som helst måte for man skal også vise ubetinget positiv aktelse. Det er å møte radsøker på en ikke-dømmende måte noe som vil sette store krav til rådgivers egen bevissthet omkring holdninger til andre mennesker (Rogers 1990, Thompson mfl 2004). I elevsamtalen vil det si at lærer møter eleven uten vurdering, uten å ha gjort seg opp en mening om eleven eller situasjoner knyttet til elevens handlinger. Ubetinget positiv aktelse handler om å akseptere radsøker som den personen han eller hun er (Rogers 1990, Johannessen mfl. 2001). Rådgiver skal godta radsøkers følelser og erfaringer. Ubetinget positiv aktelse innebærer å ha like mye aksept for radsøkers positive som negative sider (Lassen 2002). Rådgivers anerkjennelse av radsøker bidrar til å danne en ikke-truende kontekst som gjør det mulig for radsøker å utforske seg selv og sin situasjon sammen med et annet

menneske (Rogers 1990). For elev og lærer vil det si at eleven kan fortelle sine opplevelser uten å være redd for å bli korrigert eller vurdert. Skolen en lang tradisjon for korrigering og vurdering, men kanskje liten erfaring i å lytte til elevens opplevelse og oppfatning.

Empati vil si å føle klientens enestående verden som om det var ens egen, men samtidig ha bevisstheten om at det er klientens verden og ikke ens egen. (Thompson mfl 2004). Bevisstheten rundt begrepet empati, og når går det over til sympati er viktig. Empati betyr å føle med, mens sympati kan nærmest oversettes til å føle som. Det å føle med en radsøker i en vanskelig situasjon betyr ikke å føle det på samme måte, men å prøve å forstå hvordan den andre har det. Rådgiver må vise empatisk forståelse gjennom hele samtalen. Gjennom rådgivers responser skal radsøker få muligheten til å formulere sine følelser på en klarere måte (Rogers 1990). I elevsamtalen må lærers respons på elevens følelser vise at lærer forstår og godtar at eleven føler som hun gjør, men det betyr ikke at lærer skal føle det samme eller være enig. Empatisk forståelse ser ut til å være helt avgjørende for å få radsøker til å erfare sine tanker, følelser og persepsjoner på en fri måte, såfremt den empatiske forståelsen er kommunisert på en følsom og nøyaktig måte. Lassen (2002) presiserer det kognitive og affektive aspekt ved begrepet empati. Det innebærer at man bruker både hodet og hjerte i møte med et annet menneskes følelser der man toner seg inn følelsesmessig der den andre er.

Rommetveit (1972) sier mennesket er et fortolkende og meningsskapende vesen. Man kan lese andre ting inn i en kommunikasjon enn det som var meningen. Hva vi ser og forstår vil variere med vår bakgrunn, våre erfaringer, følelser og situasjoner vi er i. I følge Rommetveit (1972) vil vi alltid være en medforfatter enten man inntar den passive, tause rollen eller den aktive og pågående. Videre sier han at det er vel slik at man ofte tror man er i dialog med et annet menneske, men er egentlig opptatt av sitt eget. Det er kanskje den største utfordringen ved kommunikasjon i elevsamtalen: å klare å være genuint interessert i det eleven sier, og sjekke ut hva det er eleven

formidler. Det krever bevissthet omkring oppmerksomhets og responsferdigheter (Lassen 2002).

Responsferdigheter er med på å kartlegge situasjonen for råde søker. Viktige ferdigheter er bruk av åpne spørsmål: hvem, hva, hvor, når, hvordan og hvorfor. Hvorfor skal man likevel tenke gjennom når og til hva man skal bruke det til. Videre er speiling av rade søkers innhold, følelser og mening viktig fordi speiling er å la rade søker høre sine egne ord, og dermed ta stilling til om det som er sagt, virkelig er det hun mener. Det forekommer også en slags kontroll mellom rade søker og rade giver at de "snakker samme språk". Rade givers oppgave er å trekke meningen ut av utsagn, ikke nøyaktig gjengivelse som kan virke kunstig. Andre responsferdigheter er å stille undrende og utfordrende spørsmål, positive spørsmål, gi informasjon og oppsummere det rade søker har sagt (Lassen 2002).

Oppmerksomhet er rade givers evne til å fremme rade søkers involvering i egen prosess. Det omhandler alt fra den ytre ramme som plassering i rom, forberedelse, blikkontakt, at rade søker slapper av, observasjon av rade søkers atferd, ha en anerkjennende holdning til å oppnå at rade søker uttrykker seg i verbale vendinger. I kraft av å være en voksen i kommunikasjon med et yngre uferdig menneske, ligger en dimensjon av mulighet for makt. Derfor er bevissthet i speiling av mening viktig; er det rade givers eller rade søkers mening, eller om det i denne sammenheng er lærer eller elevens mening. Lassen (2002) sier speiling av følelser stiller store krav til rade giver, og krever forsiktighet. Å speile andres følelser er ikke lett, for det kan være mye som ikke blir sagt eksplisitt, men som kan komme til uttrykk gjennom kroppsspråk og andre reaksjoner. Det er viktig å ikke dra forhastede konklusjoner, men først og fremst være empatisk. En må også tørre det å stå sammen med rade søker i hennes følelser enten det er sorg eller glede. Det kan være til hjelp å stille seg selv spørsmålet om hva man selv ville føle, hvis man hadde opplevd det klienten har (Lassen 2002).

Rogers (1990) mener man må lytte mer enn man spør. Ved å lytte aktivt vil rade søker også komme med spørsmål der det er naturlig eller nødvendig Aktiv lytting handler om å gripe det essensielle i det som sies og vil innebære pauser som gir anledning til

refleksjon, bekrefte det som blir sagt, gjenta og oppsummering (Lassen 2002, Gamst og Langballe 2004). Det er viktig - om enn vanskelig - å stille de rette spørsmålene til rett tid. Intellektuell modenhet, verbale evner og sjenanse kan vanskeliggjøre elevens evner til "å sette ord på egen tanker" (Øvereide 2000).

2.4.3 Barnesamtalens metodikk

En systematisk tilnærming til samtaler med barn finner man hos Gamst og Langballe (2004, 2006). Barnesamtalen har sju faser i sin metodiske tilnærming. Den forberedende fase er for å vite mest mulig om barnet som er relevant for samtalsformål. Den voksnes selvrefleksjon rundt ulike spørsmål knyttet til dette er viktig for å være mest mulig mentalt forberedt. Den andre fasen er å etablere kontakt med barnet for et mål om en relasjon mellom den voksne og barnet. Det krever at den voksne er genuint interessert og oppmerksom på barnet og samtalen er preget av dagligdagse, nøytrale tema. Fase tre kalles innledende prosedyrer og er en avklaring og tydeliggjøring av den voksnes rolle, regler for kommunikasjonen i samtalen i en dialog med barnet for å sikre at barnet forstår. Den fjerde fasen er introduksjon til tema der innføringen skal være mest mulig nøytral og der det legges en mal for samtalen som at barnet kan starte å fortelle og den voksne kan stille spørsmål etter hvert. Femte fase er barnets frie fortelling og sjette fasen en sondering for å oppklare og tydeliggjøre tema i samtalen. Siste fase er en avslutning der samtalen oppsummeres og den voksne sjekker ut barnets følelser og videre avtaler. De ulike fasene kan gå over i hverandre og organiseringen er som en ramme for å strukturere samtalen. Rekkefølgen mener forfatterne er viktig, men at det bør være glidende overganger mellom fasene for at det skal oppleves mest mulig naturlig.

Verbale formuleringer hos den voksne i barnesamtalen er viktige å kjenne til. De fremmer kommunikasjonen og er en personlig form preget av jeg – budskap, åpne og ikke - ledende spørsmål, klargjørende spørsmål, aktiv lytting ved pauser, blikkontakt, bekreftelse og gjentakelse. Metakommunikasjon – det å samtale om samtalen kan være en måte å oppklare dialogen i samtalen, men må brukes varsomt da den kan og

bli negativ. Motsatt er lukkede, årsaksorienterte og generelle spørsmål hemmende for kommunikasjonen. Det samme er passiv lytting som er preget av at den voksne ikke følger barnets tema, tviler på det som sies, presser eller skifter tema. Et for voksent språk, du form eller utspørring hemmer også kommunikasjonen (Gamst og Langballe 2004, 2006). Barnesamtalens metodikk har i seg mange av rådgivningsferdighetene ovenfor satt inn i en ramme, og med dette sammen med et løsningsfokusert språk kan det være gode holdepunkter i elevsamtalen.

2.5 Løsningfokusert tilnærming

I arbeidet med eleven kan Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) være en egnet måte for lærer trekke veksler på da Løft er korttidsterapi som er ment å gi snarlig effekt. Berg og de Shazer regnes som innovatører og pådrivere i utviklingen av terapien (Langslet 2000, brief-therapy.org, 2007). Klienten sees på med mulighet til løsning i seg, men sitter fast i et uheldig atferdsmønster. Det samsvarer med Carkhuffs tenkning om feillært atferd (Lassen 2002). de Shazer mener ingenting skjer alltid/aldri og avgjørelser må ikke fattes enten/eller, men kanskje heller både/og, eller på en helt annen måte. Det gjelder å bryte et atferdsmønster ved å finne unntakene, skifte fokus og kanskje snu opp ned på problem for en ny innfallsvinkel. Erfaringen er at selv den minste endring kunne sette i gang større endringer. Fremtiden skapes og forhandles fram mellom terapeut og klient, og er ikke avhengig av hva som har skjedd i fortiden. Spørsmålene som stilles er både metoden og måten man får til en intervensjon, og mål formuleres positivt og personlig. Teknikkene ble opprinnelig laget til konkrete klientsituasjoner, men terapeutene oppdaget at de hadde en universal anvending (brief-therapy.org, 2007). Metoden har utviklet seg og andre terapeuter har tilført nye tanker, ma. Furman (2004) som har rettet seg spesielt inn mot barn. En norsk bearbeidelse anvendt i familieterapi, organisasjonsutvikling og i hverdagssituasjoner er Løft ved Langslet (2000, 2004). Det er i tråd med Berg og de Shazers forestilling om at alt endrer seg og at endring er uunngåelig. Trossetningene er laget som en begrunnelse på de løsningsfokuserte intervensjonene, samt ut fra

hvordan man best mulig kan fremme problemløsning og endring. For lærere som har mange oppgaver de skal løse i en hverdag med tidspress, er effekt et viktig begrep.

”Løsningsfokusert tilnærming er en måte å tenke på og arbeide med forandring og problemløsning som raskt gir ønsket effekt” (Langslet 2000:22)

Det vi tror, påvirker hva vi leter etter og snakker om: Det du leter etter finner du, og vil da handle deretter. Hva som er riktig er ut fra den forforståelse den enkelte har og som legger føringer for våre handlinger. Det vil prege språket vårt: et språk preget av utilstrekkelighet om vi beskriver det negative eller et mestringsorientert språk om vi beskriver det positive. Den ene eller den andre retningen – de har begge en tendens til å bli selvoppfyllende profetier (Langslet 2000). Dette underbygges av Gregory Bateson som mener at samspill må forstås sirkulært. Har du en negativ oppfatning om en person så vil det føre til at denne personen oppfører seg på en negativ måte, som igjen er med på at du får en negativ oppfatning av denne personen osv. Problemet vil hele tiden bli forsterket hvis ikke mønsteret brytes (Ulleberg 2004). En negativ utvikling i elev – lærer relasjonen må brytes ellers vil den bare forsterkes.

Det finnes både Problem og Ikke-problem: Sosiale fenomen består av et både/og, noe som innebærer muligheten til å velge. Ved å fokusere på løsningsfremmende handlinger, oppnår man lettere det ønskede enn ved å fokusere på problematferd. Man tar tak i problemene ved å fokusere på hva som gjøres riktig når problemene er mindre, og hva som kjennetegner situasjonen når problemet er løst. (Langslet 2000). Furman (2004) ser blant annet dette i forhold til å omdefinere et barns problem til en ulært ferdighet.

Du trenger ikke å forstå problemet for å løse det - finn heller nøkkelen til løsning! Dette bryter med tradisjonell tenkning innen terapi at for å løse et problem må man forstå det. Det eneste man trenger å vite noe om er hva som kjennetegner situasjonen når problemet er løst: hva er ønskede endringer og hva er igangsatt av slike endringer. Samtaler om løsningsfremmende atferd er mer hensiktsmessig enn samtaler om problemer (Langslet 2000).

Atferd som gis oppmerksomhet, gjentar seg noe som også gjelder uønsket atferd. Kartlegging av et problem kan bidra til at problemet forsterker seg ytterligere fordi det får oppmerksomhet. Det er viktig å poengtere at det er handlingsmønstre og/eller vaner som gjentar seg med økt oppmerksomhet, og ikke enkeltstående handlinger eller måter å utføre handlinger på (Langslet 2000). Batesons forståelse som handlinger i en sirkulær kontekst (Ulleberg 2004) kan underbygge dette; eleven utviser negativ atferd, lærer irttesetter negativt, eleven reagerer negativt osv. et slikt mønster må brytes, man må prøve noe annet som det sies i LØFT (Langslet 2000).

Språk skaper virkeligheter. Det er en gjensidig påvirkning mellom språk, forventninger og handlinger enten det er positivt eller negativt. Språk er ikke uskyldig fordi virkeligheten blir slik vi snakker om den. Det kan også relateres til at du finner det du leter etter (Langslet 2000).

Små endringer skaper større endringer. Den minste, enkle endring som lar seg konstantere kan føre til større endringer fordi opplevelsen av å lykkes øker sjansen for at man har greid å løse et problem. Det gjøres ved å sette opp små, konkrete, realistiske mål som skal beskrive relasjoner. De skal beskrive nærvær av noe og ikke fravær, begynnelsen og ikke slutten på noe. Hva som ønskes oppnådd og hvordan man skal vite at det er oppnådd er det man søker svar på. Måter å undersøke dette er ved å stille hypotetiske spørsmål, unntaksspørsmål, mestringsspørsmål, skalaspørsmål eller mirakelspørsmål (Langslet 2000)

Endring er uunngåelig og stabilitet en illusjon. Et av målene ved løsningsfokustert intervensjoner er å legge merke til situasjoner hvor problemene var borte eller hvor de var mindre. Begynnelsen til løsning ligger i de gangene problemet er fraværende (Langslet 2000).

De sakene gjelder, vet best. Kunnskapen om hva som virker finnes hos den som opplever problemet og sitter selv med nøkkelen til løsning, men er ikke selv alltid er klar over det (Langslet 2000). Bateson understøtter dette når han sier at spiren til endring ligger i våre egne relasjoner. Eller med andre ord; den som eier problemet har

også løsningen, men trenger en annens hjelp til å finne den (Ulleberg 2004). I denne sammenhengen vil det si eleven sitter med nøkkelen, men trenger lærers hjelp til finne den.

I følge Langslet (2000) er det viktig å være bevisst valg av trossetninger i en veiledning fordi en trossetning passer bedre i enkelte situasjoner enn andre, og alle setninger behøver ikke benyttes i enhver veiledning.

2.6 Oppsummerende kommentar teori

Det flere sammenfallende tanker i en anerkjennende kommunikasjon og holdning i dialektisk relasjonsforståelse og rådgivningsteori. Disse begrunner hverandre i hvorfor relasjonen lærer elev er viktig og hva som skal til for at relasjonen skal utvikles. I Carkhuff og barnesamtalens metodikk finner jeg en struktur og metodikk som ramme rundt og i selve elevsamtalen. Elevens utvikling og læring er lærers fokus og det gjør tilrettelegging for mestring for eleven viktig. Konstruktivismens syn på læring underbygger det med en vektlegging på språkets betydning. Det tydeliggjøres i Løft som er preget av et løsnings- og mestringsorientert språk. Det har jeg sammenfattet i en skjematisk oversikt som jeg forstår elevsamtalen i.

Teoretisk ståsted	Hvorfor teori	Resultat i praksis
Dialektisk relasjonsteori	Begrunnelse for elevsamtalen	Hva skal lærer oppnå: Skape tillit og etablere en relasjon
Carkhuffs faser	Ramme rundt elevsamtalen	Hvordan skal lærer vite hvor hun er: Kontinuitet, se sammenheng, holde fokus
Barnesamtalens struktur		
Kommunikative ferdigheter	Kommunikasjonsmåte som fremmer/hemmer i elevsamtalen	Hva trenger lærer: Øve opp og utvikle kommunikative ferdigheter
Barnesamtalens kommunikasjon		
Løft	Metode og språk som benyttes i elevsamtalen	Hvordan gjør lærer det i praksis: Fokus på det som virker framfor det som ikke virker

3. Forskningsopplegg/design og metode

Forskningsopplegget bygger på innhenting av data gjennom det kvalitative intervju. Det empiriske materialet som er samlet inn er sammenstilt med teori for å forsøke å identifisere faktorer av betydning for at ”den gode samtalen” mellom lærer og elev skal finne sted. I analysen av data benytter jeg en fortolkende tilnærming som innebærer at den informasjon dataene har gitt, er samlet i kategorier som igjen kan føre til ny erkjennelse eller kunnskap (Kvale 2001).

Med problemstilling gav forskningsmetoden seg selv; det kvalitative forskningsintervju fordi det gir muligheter for å fremskaffe informantens opplevde virkelighet. Hensikten har vært å forsøke å forstå informantenes oppfatninger og meninger. Forskningen tar sikte på å identifisere erfaringsbasert kunnskap gjennom fortolkning av informantenes utsagn - og om det kan ha relevans og overføringsverdi til elevsamtalen generelt.

Oppgaven bygger da på en kvalitativ metode, der kunnskapsgrunnlaget består av teorigrundlag, det kvalitative forskningsintervju og min forforståelse som er preget av teori og egen yrkeserfaring som lærer. Tolkningen inkluderer alle disse elementene der ikke minst bevisstheten om egen forforståelse har vært viktig å forholde seg til for at jeg skulle stille med et mest mulig åpent sinn til innholdet i det materialet jeg har. I tillegg kommer den forståelsen jeg har fått gjennom arbeidet med oppgaven. En slik forskning bygger på et hermeneutisk vitenskapssyn som er en vitenskapelig tolkning av meningsdata (Wormnæs 2006). Jeg har gjort en hermeneutisk undersøkelse med en fenomenologisk tilnærming, eller en fortolkningsorientert forskning der jeg søker å finne en mening i det materialet jeg har (Kvale 2001).

Kvalitativ metode baseres på at det skjer en dialog mellom teori og empiri (Kvale 2001). Av den grunn har jeg funnet det hensiktsmessig å presentere sitater fra informantene illustrasjon og bakgrunn for den teoretiske drøftingen underveis. På den måten integreres teori og empiri gjennom deler av oppgaven, jeg gir informantenes

stemme en mulighet til å komme fram og mine tolkninger blir mer synlige for leseren.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Kunnskap innen hermeneutikken blir konstruert gjennom språket i et sosialt fellesskap. Gadamer er sentral i den hermeneutiske filosofiske tradisjon, og han mener det i møtet mellom tekst og leser blir to horisonter som faller sammen med meninger, forståelser og forventninger (Fuglseth 2006). Det kjennetegner den hermeneutiske spiral: Hver gang teksten leses, tolkes den i forholdet del – helhet, og leseren leser med revidert syn og utdypet forståelse. Det vil i masteroppgaven min si en sirkel mellom det data forteller meg, min egen forståelse og tolkning, relatert til teori. Det vil sammen føre til ny forståelse og slik fortsetter spiralen.

En metodisk følge av dette er bevissthet om egen førforståelse (Fuglseth 2006). Det betyr at min forståelse i tolkningen av data er preget av den konteksten intervjuene har foregått i og den førforståelse jeg bærer med meg. Konteksten er ikke objektiv selv om de ytre rammene kan være de samme. En annen person kunne ha intervjuet i samme setting, men ville ha fått andre data enn meg da ulike personer opplever ulikt alt etter egen førforståelse og erfaring (Johnsen 2006). Hermeneutisk forståelse i mitt prosjekt vil da si at mine data er kontekstavhengig og meningen i dem et resultat av min forståelse knyttet til tema i elevsamtalen. Wormnæs (2006) beskriver forståelse som en forståelseshorison. Den består av det vi med – gir som kan være måten vi oppfatter ut fra relevans for det vi skal forstå. Det betyr at også de data og observasjoner jeg samlet i mitt prosjekt vil være farget av min teoriforståelse og det jeg med – gir. Dette kaller han datas teoriavhengighet (Wormnæs 2006). Noe av min førforståelse viser i teorikapitlet; dialektisk relasjonsforståelse, sosiokulturell teori/konstruktivismen, rådgivningsteori, barnesamtalens metodikk og Løft. Gjennom drøftingen veksler jeg mellom den teori som er min basis, hva intervjuene gir av mening og forsøker å se sammenhenger i dette.

I en hermeneutisk tilnæringsmåte er det noen grunnleggende spørsmål som må stilles til data: hva formidler informanten, hvilken mening er det som kommer til uttrykk og hvordan kan jeg forstå dette materialet. Jeg retter meg mot data som en tolker, men tolkningene mine må begrunnes med argumenter for hvorfor jeg velger denne tolkningen med forankring i teori (Wormnæs 2006). Det aktualiserer å ha et kritisk blikk på de kilder jeg har benyttet. Forskeren må ta stilling til kildens opphav, førstehåndskilde, og innholdet i kilden ut fra mening og brukbarhet i følge Kjelstadli (2006). Mitt hovedvalg i bruk av kilder var de som kunne gi mening og innhold til temaet mitt. Å ha et kritisk blikk på kilder kan øke troverdighet ved å finne overensstemmelse, men like mye kan det ved motsetninger såes tvil om troverdighet av kilden (ibid). Kildens funksjon er å dokumentere de funn jeg som forsker finner. Jeg opplevde det vanskelig med tanke på at flere av mine kilder kan det stilles spørsmål ved om hvilke forskningsmessig belegg det for det forfatterne skriver, spesielt siden elevsamtalen er et område det er lite forsket på. Jeg valgte å se troverdigheten i kildene ved at de funn jeg gjorde kunne underbygges av teori fra kilder i tradisjoner som rådgiving, relasjonsforståelse og konstruktivisme.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å forsøke å forstå verden slik den som blir intervjuet ser den. Framfor vitenskaplige forklaringer er det informantens erfaringer og opplevelser som danner grunnlaget for denne forståelsen (Kvale 2001, Dalen 2004, Fog 2004). Gjennom å lytte til informantens bruk av egne ord og uttrykk skal intervjuene danne grunnlag for analyse og tolkning. Det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt godt egnet til å kartlegge den dynamiske sammenhengen i mennesket eller et mindre system. Virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan individ forholder seg til andre eller til seg selv. Da vil et intervju som avdekker hvordan den enkelte aktør føler, tenker og handler, være relevant. (Kvale 2001, Fog 2004). Min intensjon er å undersøke hvordan informantene tenker og handler i elevsamtalen gjennom deres

beskrivelser. Det kvalitative intervju er en metode som er ment å fremskaffe et materiale bestående av informantenes egne beskrivelser og forventninger til omgivelser de forholder seg til (Kvale 2001, Fog 2004).

3.3 Valg av informanter

Til grunn for min problemstilling lå et ønske om å finne fram til hva som kjennetegner ”den gode elevsamtalen”. Jeg ønsket ikke å avdekke mulige mangler i lærers kommunikative ferdigheter, men heller å identifisere faktorer lærer opplever fungerer for å få til en god elevsamtale. Det ble derfor viktig å drive det Dalen (2004) kaller ”spaning” for å finne fram til informanter som kunne gi mye informasjon, gjerne med spesiell interesse for eller erfaring med elevsamtalen. Informantene ble et strategisk utvalg (Vedeler 2000) der kriterier var at tre har lang erfaring i å gjennomføre elevsamtaler; her veilederne og tre har blitt veiledet av disse. Informantenes erfaringer har en spennvidde fra helt nyutdannet med under et års erfaring til mange års erfaring. Utvalget mitt består av seks informanter:

Tre lærere som veileder i den hensikt å snu en utvikling i et læringsmiljø. De ble intervjuet og et viktig fokus er rettet mot hvordan de kommuniserer i elevsamtalen. Videre er det refleksjoner rundt begrunnelser for de valg de gjør i elevsamtalen, og hvilken verdi de opplever dette har. Valget av informantene var da kriteriebasert (Vedeler 2000) ved at de har lang erfaringskunnskap i å benytte elevsamtalen som et redskap for å få fram elevens opplevelse av egen situasjon.

Tre lærere som har blitt veiledet i hvordan kommunisere i elevsamtalen ble også intervjuet. Fokus for disse intervjuene er rettet mot refleksjoner lærerne har om elevssamtalen og om det er noe i veiledernes kommunikasjon som har hatt relevans for dem. Videre er fokus også her hvilken betydning elevsamtalen har for eleven og lærers syn på eleven.

De tre veilederne ble valgt fordi de var ”eksperter” i den forstand at de som utadrettet team har mye erfaringskunnskap på området og benytter elevsamtaler som et verktøy.

De har fokus på eleven og elevens opplevelse, og målet er den relasjonsbyggende samtalen. For å se om denne formen kan ha overføringsverdi til andre, ønsket jeg å intervju de tre lærerne. Det for å forsøke å identifisere hvilke erfaringer og refleksjoner de sitter igjen med etter veiledningen. For om mulig å se likheter og forskjeller mellom informantenes refleksjoner ønsket jeg derfor å ha en mest mulig lik intervju guide.

Veilederne arbeider i et team hvis oppgave er å gi et tilbud til lærere som ønsker å snu en negativ utvikling i læringsmiljø. Teamet arbeider helhetlig ved å involvere skolens ledelse, foresatte og elevene. Arbeidet foregår inne i klassen ved observasjon for kartlegging og i refleksjon med lærer i etterkant. Fokus er å finne fram til det som fungerer framfor det som ikke fungerer, og et mål er at lærer skal bli mer bevisst og tydelig. Et sentralt verktøy veilederne bruker i arbeidet er elevsamtalen. Lærerne er observatører når veilederne har elevsamtaler for å lære hvordan de kommuniserer med eleven for å skape tillit. Elevsamtalen brukes for å kartlegge gruppen, elevens ståsted og behov slik at hver elev skal bli sett og hørt, men samtidig med en bevissthet om at ikke alle har like behov for å komme videre i sin utvikling.

3.4 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju kan inneholde flere temaer og spørsmål (Kvale 2001, Dalen 2004). Samtidig er det så åpent at det vil være mulig å endre noe underveis om det er spørsmål som bør følges opp eller temaer som bør utdypes. Mitt intervju er bygget opp omkring følgende temaer: begrepet elevsamtale, kommunikative ferdigheter, elevens forståelse, og før/nå situasjon i forhold til egen utvikling. Intervjuguiden lærte jeg mest mulig utenat slik at jeg kunne frigjøre meg fra den for bedre å følge informanten, samt rette oppmerksomheten på det informanten svarte ved å speile innhold, reformulere og komme tilbake til utsagn for å få utdypet disse, noe Fog (2004) mener er viktig.

For å sikre best mulig kvalitet anbefales det at det første intervjuet bør være et prøveintervju (Vedeler 2000, Dalen 2004, Fog 2004). Etter å ha transkribert

intervjuet, gjennomgått det med et kritisk blikk på min rolle og mine responser, fant jeg at informantens svar var så fyldige at jeg ville miste verdifull informasjon om jeg ikke innlemmet det i datamaterialet. Jeg vurderte også at guiden min fungerte såpass bra at jeg ikke trengte å gjøre spesielle endringer, men mer passe på å reformulere og konkretisere om jeg oppdaget at informanten ikke fant mening i spørsmål. Samtidig fikk jeg gjennom det kritiske blikk på det første intervjuet verdifull informasjon om at jeg selv med en bevissthet om å være oppmerksom på dette, kunne ytterligere minimere responsene mine da disse kunne virke forstyrrende på informanten. Intervjuer selv er det viktigste redskap for å få et godt intervju (Kvale 2001, Dalen 2004). Det betydde at jeg forsøkte å være godt forberedt, ha tydelige spørsmål og tolke informantens responderinger og mine verifiseringer slik at informanten skulle kjenne seg møtt og ivaretatt (Kvale 2001, Fog 2004).

3.5 Gjennomføring av intervju

Jeg valgte å benytte den samme intervjuguiden for alle informantene. Dette fordi jeg da håpet jeg kunne finne om noe var felles i svar, om noe opplevdes veldig forskjellig, og om noe kunne relateres til den erfaring informantene hadde med elevsamtaler. Etter hvert intervju skrev jeg ned memos omkring intervjusituasjonen slik det anbefales til det kvalitative intervjuet (Dalen 2004). I mine memos er notert at jeg opplevde det mer krevende å intervju de tre lærerne som hadde fått veiledning enn de tre modellærene. Med krevende så mener jeg at jeg måtte tydeliggjøre spørsmålene mine mer ved å reformulere og utdype for å få grundige svar. Det kan ha sammenheng med at mine spørsmål var for lite konkrete og for utydelige for informantene. Det kan også forstås slik at det har noe med erfaring og refleksjonsnivå å gjøre. Det vil jeg gjøre mer rede for i drøftingen av resultatene mine.

3.6 Forståelse og tolkning av datamaterialet

Fog (2004) påpeker at transkribering av intervjuer kan ses som en oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, men med helt andre regler. I motsetning til samtalsens dynamiske prosess, gir det transkriberte materialet mulighet for dialog mellom forsker og det skrevne ord og det setter krav til forskeren i analysen. Det krever pålitelighet i utskrivningen, og at det empiriske materialet brukes lojalt.

Etter hvert gjennomført intervju, transkriberte jeg umiddelbart. Dette for å sikre at det skriftlige materialet fra lyd til tekst skulle bli en mest mulig lik oversettelse av det informanten sa (Kvale 2001, Dalen 2004). Erfaringen etter den første transkripsjonen, var at jeg hadde vært kategorisk tro mot informanten og gjengitt nærmest lyddrett hver stavelse og pause. Det så jeg ble lite hensiktsmessig fordi et muntlig utsagn kan være fylt med småord og personlige talemåter som ikke gir ytterligere mening til utsagnet. Jeg valgte å gjengi informantens meningsinnhold korrekt og være mindre tro mot gjengivelse av pauser og småord som var en del av informantens talemåte. Det for å redusere muntlighet som kunne virke forstyrrende for meningen i det informanten sier, noe som samsvarer med Kvale (2001) om at ordrette transkripsjoner av intervju avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til. Her er det meningen i informantens utsagn som er grunnlaget for analysen. Kvale (2001) mener det forgår en datareduksjon gjennom transkripsjonen fra muntlig tale til skriftlig tekst, og at man derfor skal forholde seg til opptakene også under analysen. Etter å ha hørt gjennom hvert intervju flere ganger, valgte jeg å legge bort intervjuene og bare forholde meg til det skriftlige materialet, slik Dalen (2004) anbefaler. Det fordi jeg mente jeg da så korrekt som mulig hadde fått nedtegnet informantenes svar, og ved å benytte det skriftlige materialet kunne jeg overføre dette til dataprogrammet NUDIST for best mulig analyse.

Innholdsanalysen handler om prosesser knyttet til å identifisere, kode og kategorisere de primære mønstrene i datamaterialet (Kvale 2001). Ved å benytte NUDIST, så mener jeg å ha kode materialet så grundig jeg har kunnet. Jeg startet med de fire hovedkategoriene i intervjuguiden, men opplevde disse endret seg noe. Det framgår i

drøftingsdelen. Et dataprogram har vært til god hjelp i dette arbeidet, men det er like fullt avhengig av i hvilken grad jeg har klart å utnytte det på en god nok måte. NUDIST har vært et verktøy for systematisering i arbeidet og har ikke kunnet løse det grunnleggende; i hvilken grad min tolkning er grundig nok.

Begrepene induksjon og deduksjon for å kunne trekke slutninger fra det generelle til enkelt tilfeller og vice versa er viktige begreper innen forskning, og i kvalitativ forskning vil det oftest være aktuelt å starte nokså åpent for å så etter hvert å se mønstre (Vedeler 2000, Kvernbekk 2002). Abduksjon kan være et bedre begrep for å trekke slutninger innen kvalitativ forskning i følge Fuglseth (2006). Det vil si at man ser mulige sammenhenger i det materialet man har, men at disse sammenhengene ikke nødvendigvis må være slik. Strand (2001) mener abduksjon kan få oss ut av fastlåst tenkning og bidra til kreativ og faglig nyskaping. Her kan det være i forhold til at det kan være sammenhenger mellom læres kommunikative ferdigheter og virkning for eleven. Da mer som en forståelse for sammenhengene enn en forklaring (ibid).

Tolkningen av mine data relateres til Kvaales (2001) tre tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Det gjør det mulig å lete etter dybden i materialet.

Selvforståelse vil si at jeg i drøftingen presenterer datamaterialet slik jeg har forstått materialet ved å sammenfatte informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Den meningsfortetning jeg har foretatt belyser jeg med sitater fra informantene.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft vil si at jeg stiller kritiske spørsmål til det jeg har tolket som informantenes selvforståelse, og sammenstiller det med det som kan kalles allmenn fortolkning. Det gjør det mulig å se om min umiddelbare tolkning kan forstås på andre måter, jeg har kunnet sammenligne ulike utsagn under ulike tema og se om noen temaer blir mer berørt enn andre, og om det er flere nyanser i utsagnene. På den måten ser jeg også hvilke tema som er tilbakevendende.

Teoretisk forståelse kommer til uttrykk i drøftingsdelen ved at jeg har brukt mitt teoretiske grunnlag som tolkningskontekst. Jeg velger å knytte teorien inn i drøftingen underveis mens jeg presenterer datamaterialet.

3.7 Vurdering av undersøkelsens kvalitet: Validitet og reliabilitet

Validitet handler om i hvilken grad de resultatene jeg kommer fram til er gyldige for den problemstillingen som var utgangspunktet for min undersøkelse (Vedeler 2000, Kvale 2001, Dalen 2004, Fog 2004). Begrepet er sterkest knyttet til vitenskaplig forskning av kvantitativ art og vil i kvalitativ forskning få et annet innhold (Vedeler 2000). Kvale (2001) sier valideringsbegrepet i kvalitativ forskning endres med endring i synet på kunnskap: fra søken etter sikker kunnskap til søken etter forsvarlig kunnskap, fra legitimering til bevisføring gjennom handling, og fra begrunnelse av kunnskap til å kunne anvende den. Validitet i forhold til resultatenes generaliserbarhet eller ytre validitet kan da sees i forhold til om den som er mottaker av informasjonen kan anvende forskningsresultatene i situasjoner som ligner. Det vil her si overførbarhet til bruk for lærere som har elevsamtaler i mitt prosjekt (Maxwell 2006).

I følge Kvale (2001) må validiteten sikres ved at den pågår gjennom alle deler av forskningsprosessen: fra tematisering via planlegging, intervju, transkribering, analyse og rapportering. Valideringsbegrepet er avhengig av at forskerens dyktighet i sitt håndverk. Maxwell (2006) bruker deskriptiv validitet som det samme som håndverkskvalitet. Det vil si at det må gå tydelig fram hva jeg gjør i alle deler av forskningsprosessen for å sikre validiteten. Det forsøker ved å la mottaker følge min forskningsprosess ved å gjengi det informantene sier, tydelighet på mine fortolkninger og førforståelse, og ved å vise min tilknytning til feltet jeg forsker i.

Fortolkningen av materialet er den måten jeg har forstått dataene og vil være knyttet til kontekst og fenomen i data sett i en helhetsforståelse, slik Dalen (2004) vektlegger. Hvordan spørsmålene er stilt til intervjueteksten kan påvirke validiteten fordi ulike

spørsmål gir ulike svar og gyldigheten avhenger av hva det er forskeren spør om (Kvale 2001). Maxwell (2006) snakker om tolkningsvaliditet der det enkelte utsagn sees i forhold til flere og så inn i forståelsen av en helhet (ibid). Likevel er det alltid en mulighet for at jeg velger å tolke inn noe annet enn det som informanten mente. Da er mottakerens mulighet å reflektere selv ved at jeg er tydelig i hvordan jeg har kommet fram til mine tolkninger. Det er viktig for at teoretisk validitet skal ivaretas (Kvale 2001). Det vil si at jeg forsøker å vise framgangsmåter, sammenhenger og teoretisering av funn og begreper. Som forsker kan jeg ha feiltolket ut fra min førforståelse, jeg kan ha vektlagt informantene for mye i forhold til temaet eller min kjennskap til temaet er for nært slik at jeg ikke ser det som er viktig å vektlegge. Denne faren for "bias" eller skjevhet i forskningsresultatene kan komme som resultat av min førforståelse eller feil jeg gjør i forskerprosessen (Vedeler 2000, Bø og Helle 2002). Et mål har vært å tilstrebe en empatisk og ekte interesse for mine informanter, men samtidig ha en så nøytral og objektiv holdning som mulig til den informasjonen jeg har fått (Vedeler 2000). En intersubjektivitet er tilstede i kraft av at det er en forsker og en informant som deler en situasjonsopplevelse som intervjuet er. De tolkninger jeg har kommet fram til vil være preget av forholdet til informanten, og en styrking av validitet i forhold til forskerrollen vil være at jeg har tilstrebet å legge til rette for intersubjektivitet i følge Dalen (2004).

Reliabilitet handler om i hvilken grad det arbeidet jeg har gjort er pålitelig og kan etterprøves av andre (Vedeler 2000, Kvale 2001, Dalen 2004, Fog 2004). Jeg har stilt kritiske spørsmål ved mine tolkninger; hva er det jeg har funnet og hvordan vet jeg at det er dette jeg har funnet. I den grad det er mulig relaterer jeg hele tiden mot den teori jeg har baserer analysen på. Min åpenhet i prosessen er det andre kan vurdere påliteligheten i funnene mine på. I utgangspunktet var planen å videofilme elevsamtaler og intervju elever for på den måten å utøve metodetriangulering og få sikrere data (Vedeler 2000). Det kunne ha styrket påliteligheten i mine funn ved å benytte flere ulike metoder for å undersøke problemstillingen min. Jeg skjønnte etter hvert at både tids- og plasshensyn i et masterprosjekt gjorde at jeg måtte la det fare.

3.8 Forskningsetiske utfordringer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) omhandler forskningsetiske utfordringer til de verdier, normer og regler og institusjonelle ordninger som regulerer den virksomhet vitenskapen utøver. Etikken vil vise seg i den moral jeg praktiserer i mitt prosjekt (NESH 2006). Overordnet er kravet til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet (NESH 2006). I den grad det er mulig har jeg forsøkt å være tydelig på min førforståelse. Min bevissthet om førforståelse har vært viktig i forhold til den tolkning jeg har gjort, og i forhold til redelighet for hva som er tilført fra informantene. Inn under dette kommer også at jeg viser redelighet i å henvise til opphavsperson. Intensjonen min er at det skal være lett for andre å etterprøve mitt arbeide (NESH 2006).

Kvale (2001) omtaler informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser som spesielt viktige forskningsetiske utfordringer. Det er et maktforhold i seg selv i det asymmetriske forholdet mellom meg som forsker og informanten som utleverer noe av seg selv. Jeg har forsøkt å være bevisst mitt ansvar i å ivareta informantenes integritet ved å være tydelig på hensikt med prosjektet, og å gjøre intervjusituasjonen mest mulig trygg. I forkant sendte jeg skriftlig informasjon om gjennomføring og mulighet for å trekke seg underveis uten begrunnelse. I samme skriv fikk informantene forsikringer om at alt intervjumateriale ville oppbevares forsvarlig ved å vise godkjent søknad fra NSD (Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for å ivareta personvern og taushetsplikt (NESH 2006). På denne bakgrunn fikk jeg deres skriftlige, informerte samtykke.

Konsekvenser for informantene har en etisk side ved at deltakelse i prosjektet skal ikke bli en belastning eller negativt. (NESH 2006). Jeg mener det er liten fare for det ved at jeg med min førforståelse kjenner igjen utfordringer informantene har som noe alle lærere kan oppleve og ikke er knyttet spesielt til disse. Når det gjelder veilederne var de ikke opptatt av eventuelle problemer knyttet til gjenkjenning. Jeg kan heller ikke garantere at de ikke blir gjenkjent selv om deres identitet er anonymisert da de jobber i et utadrettet team.

4. Funn og drøfting av datamateriale

4.1 Innledning

Problemstillingen min er hvordan lærers kommunikasjon kan bidra til elevens refleksjon i elevsamtalen. Jeg vil forsøke å svare på problemstillingen ved å identifisere metodiske og praktiske elementer som de tre veilederne vektlegger for at den gode elevsamtalen skal finne sted. Delproblemstillinger er kommunikative ferdigheter som er viktige, og om elevsamtalen kan fremme en god relasjon mellom elev og lærer. Drøftingen er bygget opp omkring praktisk metodiske elementer veilederne formidler om elevsamtalen. Framstillingen blir dominert av veiledernes utsagn og refleksjoner fordi de har utviklet en spisskompetanse. Det er denne kompetansen jeg først og fremst vil beskrive. Det tydeliggjør jeg ved å skrive veilederne når det er min forståelse av deres utsagn og meninger som kommer til uttrykk. Jeg velger å ha lærere med i undersøkelsen for å se erfaringer og tanker omkring kommunikasjon og elevsamtaler som framstår som viktige for dem. De har nylig fått veiledning og observert veilederne i elevsamtaler over et forholdsvis kort tidsrom og vil dermed ikke ha samme dype refleksjoner rundt tema som det veilederne har. Det mener jeg handler om erfaringskompetanse, tid og mulighet til refleksjon. Dermed er det vanskelig å si noe om effekt eller endring, noe som ikke er min intensjon å undersøke. Deres refleksjoner ved temaer i elevsamtalen tydeliggjør jeg ved å skrive lærerne i forbindelse med utsagn og meningsforståelse. Ved meningsforståelse som jeg har tolket gjelder tilnærmet alle seks informantene eller representerer både lærere og veiledere, skriver jeg informantene. For å skape litt nærhet veksler jeg mellom å skrive han og hun når det refereres til elev eller lærer.

Mine data er tolket i en hermeneutisk forståelse som innebærer det informanten formidler, mening som kommer til uttrykk og min forståelse i forhold til teori. Utsagn som vises som understrekede overskrifter representerer det jeg finner er viktige tema og som danner en overordnet mening.

I intervjuguiden er kategoriene elevsamtalen, kommunikative ferdigheter, elevens opplevelse av samtalen, og før og nå situasjonen. Disse endret seg underveis i arbeidet med data. Jeg operasjonaliserte kategoriene til det jeg mener er mer egnede, noe jeg viser i vedlegg 3; intervjuguiden. Meningsinnholdet er ikke endret, men gjort tydeligere for å organisere bedre i drøftingen.

Elevsamtalen som begrep er i en kategori jeg kaller **relasjon**, der elevens opplevelse hører naturlig inn. Temaer blir da **lærer- elev relasjonen, refleksjonens betydning for relasjonen og lærers ansvar i relasjonen**. Det drøftes i forhold til dialektisk relasjonsforståelse. Kommunikative ferdigheter er lagt inn i en kategori jeg kaller **elevsamtalens innhold**. Der gjør jeg rede for **struktur og ferdigheter** i hovedsak slik veilederne formidler det. Det drøftes opp mot teori omkring Carkhuffs rådgivningsmodell barnesamtalens metodikk og Løsningsfokusert tilnærming (Løft). **Lærers ansvar, bevissthet om egen kommunikasjon og forebygging** er i guiden delspørsmål som jeg velger å gjøre til egne kategorier her. De relateres til flere deler av teorien. I før og nå situasjonen ble **opplæring i kommunikasjon** et større tema enn det jeg hadde sett for meg, og relateres til begrunnelser for grunnleggende kommunikasjonsferdigheter fra ulike forfattere knyttet til temaet. Det vil nødvendigvis bli slik at noe teori og kategorier/temaer går over i hverandre da stoffet henger tett sammen. Nedenfor er en oversikt over rammen rundt drøftingen:

Teoretisk ståsted	Hvorfor teori	Resultat i praksis
Dialektisk relasjonsteori	Begrunnelse for elevsamtalen	Hva skal lærer oppnå: Skape tillit og etablere en relasjon
Carkhuffs faser Barnesamtalens struktur	Ramme rundt elevsamtalen	Hvordan skal lærer vite hvor hun er: Kontinuitet, se sammenheng, holde fokus
Kommunikative ferdigheter Barnesamtalens kommunikasjon	Kommunikasjonsmåte som fremmer/hemmer i elevsamtalen	Hva trenger lærer: Øve opp og utvikle kommunikative ferdigheter
Løft	Metode og språk som benyttes i elevsamtalen	Hvordan gjør lærer det i praksis: Fokus på det som virker framfor det som ikke virker

4.2 Relasjon

”Hovedintensjonen min er å skape tillit mellom lærer og elev”

Lærerne ser elevsamtalen som en mulighet til å finne ut om og forstå hvordan eleven har det på skolen både faglig og sosialt ved å lytte til eleven. Et mål er å fremme elevens bevissthet rundt egne tanker. Det å lytte til eleven og elevens opplevelser uten at det er knyttet til spesielle tema er viktig i seg selv, som en lærer begrunner her:

”For å skape kontakt. At de kan få formidle noe annet enn bare å sitte å jobbe. At de kan ha en kontakt med læreren uten at det er noen spesielle ting.”

Veilederne bruker begrepet *”å bygge relasjon mellom lærer og elev”* som begrunnelse for elevsamtalen, og det å bekrefte et ønske om å ha en relasjon til eleven. Meningen med elevsamtalen har det som formål, som en sier:

”Hovedintensjonen min er å skape tillit mellom lærer og elev. Og i alle tilfeller uansett elevens problemstillinger eller utfordringer så skal de forsterkes. Til den snille søte jenta som aldri har gjort noe galt. Hun skal også forsterkes i forhold til relasjonen mellom henne og meg i en elevsamtale. Tillitsbyggende, det er det eneste jeg tenker.”

Informantene mener elevsamtalen er en mulighet for lærer til å ”se” og bekrefte eleven, noe som ikke minst er viktig for de stille elevene. Med se forstås å gi eleven mulighet til kontakt med lærer og at eleven kjenner seg forstått av lærer. Lund (2004) bekrefter det er spesielt viktig for gruppen innagerende elever. Som en informant sier: *”Alle elevene skal bli sett. Det gir elevsamtalen lærer en mulighet til”*.

Elevsamtalen er ikke avgrenset til en samtale med innhold knyttet til den planlagte utviklingssamtalen med foresatte, men kan være det òg. Som to veiledere uttrykker:

”Den handler mye mer om den relasjonsbyggende samtalen. Det tenker jeg er fokus for elevsamtalen, at det skal bygges en relasjon mellom lærer og elev. Og den kan også ha en kartleggende funksjon og du kan godt bruke elevsamtalen på en måte til å samle opplysninger om klassen din.”

”Hele poenget likevel er at det er barnets opplevelse som man skal innhente”

En god relasjon mellom lærer og elev forebygger problematferd og fremmer læring, slik undersøkelser tyder på (Ogden 2002, Nordahl 2003). Elevsamtalen slik den formidles her, kan være en kort påminnelse eller positiv bekreftelse av eleven. Den kan også være en samtale som tar opp et tema for refleksjon, og blir da en i en samtalerekke. Lærerne ser den systematiske samtalen som en klar fordel for både lærer og elev, slik en uttrykker:

”Det tror jeg er lurt både for min del og for elevens del. Jeg blir bedre kjent med de på en måte. Jo oftere jeg har elevsamtale jo tryggere er de i settingen.”

Veilederne bruker ordet ”verktøy” om elevsamtalen i arbeidet med å bygge en relasjon. I det ligger en mulighet for gjennom samtalen å etablere et tillitsforhold til eleven gjennom systematiske samtaler som supplement til klasseledelsen. Verktøyets betydning for lærer kan underbygges av det Andersen (2002) sier om den profesjonelle relasjonen til barn. Den skiller seg fra den man har til eget barn ved at den brukes som et arbeidsredskap i arbeidet med andre relasjoner. Gjennom den systematiske bruk av elevsamtalen legges grunnlag for å etablere tillit mellom elev og lærer. Det muliggjør intersubjektivitet i forholdet der elevens utvikling kan fremmes i samspill med lærer, slik Schibbye (2002) understreker betydningen av i barnets samspill med den voksne for utvikling.

”Kanskje det ikke er helt som du tror?”

Veilederne formidler verktøyet i en anerkjennende tilnærming til eleven som viser seg i praksis i en åpen tilnærming til eleven. Begrunnelse for det er å formidle en grunnleggende holdning om å skape og vise tillit til eleven uansett hva tema måtte være. Det viser seg i spørsmål som åpner for elevens refleksjon, som en sier her:

”Måten å stille spørsmål på, undre seg, jeg har ingen ferdige svar: Jeg så ikke helt hva som skjedde, men hva tenkte du når du var der? Hva skjedde egentlig? Så det å prøve å legge den så langt ned som mulig. Det er sånn jeg må jobbe litt med. Jeg vet jeg blir og fort farga av det, og kan bli sugd inn i disse her beskrivelsene.”

Flere informanter sier man tror man ser og opplever det samme som eleven, og trekker slutninger fra det, slik Rommetveit (1972) også sier. Ved å lytte til eleven så kan lærer oppdage at eleven har en helt annen opplevelse, slik en veileder sier:

”Det har vært et slags type paradigmeskifte, at det var noe som var sant og noe som var feil. Og sånn tenker man jo ikke lenger, men jeg synes det likevel er veldig fort gjort å henfalle i det: ”Ja, men det var da sånn at jeg stod jo her og så det på at han gjorde det!” Det kan godt hende at du gjorde det, men samtidig så er det noe med - hva var det som gjorde at det barnet handlet sånn som det gjorde?”

Dette utsagnet illustrerer godt det de fleste informantene omtaler som en felle som er lett å havne i, og krevende å være bevisst på. Det er lange tradisjoner for å vurdere og korrigere fra lærers ståsted, noe som gjør det lett å overkjøre et annet menneske. Arneberg (2004) omhandler den definisjonsmakt lærer har som oppdrager og en som påvirker. Veilederne beskriver opplevelser der lærere i elevsamtalen oppdager betydningen av å se elevens perspektiv slik dette utsagnet kan illustrere:

”Ja, jeg synes at den matematikkoppgaven der er så vanskelig, og jeg vet at jeg ikke får det til, og da kan jeg jo bare kaste boka med en gang da. Klarer det jo ikke! For noen lærere når unger sier sånt, det er akkurat som om det ramler skjell fra øynene. Å, kan det være sånn? Derfor synes jeg det er viktig å få fram det perspektivet. Kanskje det ikke er helt sånn som du tror? Kanskje det handler om andre ting? Kanskje det er ting som skjer inni det barnet som du ikke har sett eller skjønt eller ikke tenkt engang?”

Veilederne formidler et mål om å gå inn i en samtale for å lytte til elevens opplevelse. Det kan gi lærer et innblikk i elevens opplevelse og lærer kan komme i et subjekt - subjekt forhold til eleven, slik dialektisk relasjonsforståelse vektlegger i barnets utvikling (Schibbye 2002). Det krever bevissthet om hvordan egne handlinger virker på omgivelsene (Arneberg 2004). Kunnskap om elevens opplevelse er det som gir lærer et utgangspunkt for hva eleven trenger hjelp til. Røkenes og Hanssen (2002) sier en fagperson ved å forstå den andre vil øke handlingsrommet for endring fordi det å føle seg forstått skaper tillit, trygghet og gir rom for tilknytning og troverdighet. Relasjoner preget av anerkjennelse tar vare på behovet for tilknytning (Schibbye 2002). Da må lærer forstå hvordan eleven forstår verden som en informant sier her:

"For meg er det viktig: hvordan ser verden ut fra innsida av det barnets hode? Hvordan tenker den ungen der? Hvordan forstår det barnet akkurat det som skjedde der? Og jeg synes det er så viktig å få prøvd å få vist det for læreren: Hva var det den ungen tenkte?"

Ved å se verden fra elevens ståsted kan lærer øke sitt handlingsrom, og det krever kunnskap om hvordan lærer skal møte eleven. Som en veileder uttrykker det:

"Da må du øve de deg i hvordan du får tillit i samtaler. Ferdigheter som gjør at man ikke står i en så utrolig handlingstvang. For det er det jeg opplever at mange lærere gjør. De står i en handlingstvang som gjør at de velger sin gamle læres strategi."

I elevsamtalen er det å anerkjenne elevens rett til egen opplevelse, oppfatning og følelser viktig for at eleven skal kjenne seg forstått. Det å kjenne seg forstått er grunnleggende for å etablere en relasjon (Schibbye 2002). De fleste informantene uttrykker betydningen av å vise forståelse for elevens følelser slik en sier her:

"De første gangene jeg møtte henne så satt hun i sånne avgrunner som var så dype at hun nesten ikke så hvordan hun skulle komme opp igjen. Og da blir det litt viktig hva slags ord jeg bruker. Hvis jeg hadde blitt veldig sann empatisk og blitt værende der, så tror jeg at jeg hadde klart å dytte henne enda lenger ned i hullet. Og så tenker jeg det er viktig at jeg da anerkjenner hennes følelser på at jeg skjønner at dette er utrolig vanskelig for deg."

Evnen til empati ser ut til å være en forutsetning for å etablere gode relasjoner der det å formidle sin forståelse av den andres følelser er en del av empatisk forståelse (Rogers 1990, Lassen 2002, Schibbye 2002). Det betyr å tone seg inn følelsesmessig (ibid) der eleven er ved å bekrefte elevens følelser verbalt og i holdning. Det kan komme til uttrykk på måter som disse utsagnene fra flere informanter viser:

"Jeg forstår at du er sint... Jeg skjønner at du synes det er urettferdig... Jeg forstår at du synes det er for strengt... Jeg skjønner at du synes det var vanskelig... Vi må jo støtte på følelser som unger har. Samtidig tenker jeg det blir litt viktig for oss også å si at, ja, sann er det. I livet er det sann, og det tenker jeg at du vil kanskje oppleve det om igjen."

Refleksjonens betydning i elevsamtalen gjelder både lærer og elev. Skal lærer forstå, må hun ved sin spørrende tilnærming åpne for at eleven mestrer å dele sine tanker og

møte dem slik eleven forteller dem. Det krever lærers refleksjon over hva eleven forteller og bevissthet om hvordan det påvirker lærer.

”Det er lærer og kun lærer som har ansvaret for relasjonen”

Lærer har et overordnet ansvar i relasjon med eleven i det å være voksen i møtet med et uferdig menneske, men også i kraft av sin stilling og mandat fra Kunnskapsløftet (2006). I dialektisk relasjonsforståelse vektlegges den voksnes ansvar for relasjonen for at barnet skal kunne utvikle seg i et samspill (Schibbye 2002). Det er veilederne tydelige på, slik dette utsagnet viser: *”Det er lærer og kun lærer som har ansvaret for relasjonen”*. I følge Juul og Jensen (2003) er det et grunnleggende perspektiv den voksne må ha i relasjoner til barn. Det tar fra barnet et ansvar og voksens mulighet til å legge skyld på barnets atferd eller andre forhold. Det interessante er tross denne bevisstheten hos informantene, så er det her utfordringene ligger. Veiledernes utadrettete virksomhet underbygger et behov hos mange lærere om hvordan få til en god relasjon til eleven. Når det er den voksne som har ansvar for relasjonen, så er det også lærer som setter standarden for hvordan hun møter eleven. Schibbye (2002) setter som en forutsetning for en relasjon en anerkjennende kommunikasjon og holdning fra den voksne. Det formidles i veiledningen, her ved dette utsagn:

”Eksempelets makt er utrolig viktig. Og jeg tenker at jeg som lærer setter en standard for en kommunikasjon som jeg ønsker å ha. Og heldigvis er de aller fleste elever helt der de og. Men det å få respekt fra en elev som lærere snakker om, jeg får ikke respekt. Det handler veldig mye om hvordan jeg respekterer eleven. Og det er et veldig godt forum i elevsamtalen å vise min ydmykhet som lærer i forhold til at jeg har en utrolig respekt for deg som individ.”

Likeverd i relasjonen krever det den modne voksen som kan se seg selv med sterke og svake sider - den ene part kan ikke sees på som mer eller mindre verdt enn den andre (Schibbye 2002). Det vil si at informantene bestreber seg på at eleven skal oppleve at han blir hørt og møtt på sine opplevelser. Lærer og elev er i en relasjon til hverandre, uansett om den er god eller dårlig og relasjoner er ikke statiske. Måten personene forholder seg til hverandre vil prege kommunikasjonen, påvirke den og hvordan relasjonen utvikles (Schibbye 2002). Juul og Jensen (2003) sier lærers

relasjonskompetanse i stor grad avhenger av evne til å se barnet bak atferden som igjen er avhengig av vilje til å se, om den voksne selv har blitt sett, erfaringer, menneskesyn og faglige personlige utvikling.

”Jeg tror ikke man kan endre noen andre. Det er kun gjennom min atferd i møte med andre jeg kan ha sjanse til å guide dem videre”

Dette utsagnet fra en informant kan representere det flere av dem sier, og underbygges av Andersen (2002) som sier vi kan ikke endre på andre mennesker, forme dem slik vi vil ha dem. De vi samtaler med vil alltid oppleve det vi sier, handlingene og følelsene våre gjennom sin egen bakgrunn og tolke verden ut fra den forståelsen. Ordet relasjon viser til to eller flere personer som påvirker hverandre (Bø og Helle 2002). En god relasjon betyr ikke at det alltid hersker harmoni mellom personene i relasjonen, men at den tåler konfrontasjoner og konflikter (Røkenes og Hanssen 2002). Ferdighet i å omgås andre mennesker kan sees på som å ha relasjonskompetanse; en fagpersons evne til å ivareta den overordnede hensikt med samhandlingen uten å krenke den andre part i følge Røkenes og Hansen (2002). I elevsamtalen vil det da si å tilstrebe en kommunikasjon som også kan utfordre eleven uten å krenke.

Schibbye (2002) sier det å være i en relasjon er det som gir barnet mulighet for tilknytning. Den ene parten i en relasjon kan ikke forstås uten å forstå den andre. De er slik avhengige av og gir hverandre sine egenskaper. Det betyr i elevsamtalen at den enes atferd sier noe om den andres. Veilederne legger ikke noe ansvar på eleven, og understreker lærers ansvar i og for relasjonen som den kompetente voksne. Den måten lærer møter eleven gir mulighet for utvikling om eleven blir møtt på sine følelser og opplevelser. Det er også det lærerne mener elevsamtalen gir mulighet til. Ved at lærer lytter til eleven og prøver å forstå hvordan eleven tenker, gir det en mulighet for lærer til arbeide med elevens utfordringer på en konstruktiv måte.

4.3 Elevsamtalens innhold

”Det at jeg tar ditt perspektiv, så går det ikke lang tid før du tar mitt perspektiv.”

Schibbye (2002) sier anerkjennelse også innebærer erkjennelse som er å forstå ulike sider ved seg selv, også de som måtte være ubehagelige. Lærer har et oppdrageransvar i kraft av sin rolle og skal derfor hjelpe eleven videre i sin utvikling (Kunnskapsløftet 2006). De ulike sidene, også de mindre positive ved barnet eller de uferdige, må utvikles i samspill med andre (Schibbye 2002). Det vil bety at eleven må få mulighet til å bli seg disse sidene bevisst i en anerkjennende relasjon til lærer om utvikling skal finne sted. I elevsamtalen tilstreber informantene dette ved å gi eleven rom til å fortelle om sine opplevelser uten å komme med motforestillinger, kritiske kommentarer, vurderinger, eller gå i forsvar slik dette utsagnet viser:

”Jeg tenker at når jeg sitter i en elevsamtale med en elev og så går han inn i et spor og han tar hele kroppsspråket med seg, og nå skal jeg ikke snakke mer med deg i hvert fall. Hvis du da ikke har alternativer og ikke har hatt refleksjoner over hva som egentlig skjer der. Hvis du bare går inn med det emosjonelle der, så har vi det gående du og jeg, da blir vi ni år begge to. Mens hvis jeg har reflektert mye over dette og har en kompetanse på det så tenker jeg hele tiden: Jeg er lærer, det er min jobb å sørge for at denne situasjonen blir på en annen måte. Du har ikke noe ansvar for det som elev.”

Det er den voksnes oppgave å forstå og gi tilstedeværelse til barnets uferdige behov. I følge Schibbye (2002) er økt selvrefleksivitet et mål som gjør barnet i stand til å ta andres perspektiv. For å oppnå det er det viktig å gi eleven mulighet til erkjennelse i relasjon med andre slik denne veilederen sier:

”Og min jobb er å hjelpe barn herfra og videre og det er det eneste jeg er satt til å gjøre. Og da er det jeg som må ta det fulle ansvaret der, men jeg opplever er at jeg behøver ikke å ta det fulle ansvaret. Det går kun kort tid når jeg har kommunisert på denne måten før barnet også begynner å ta mitt perspektiv. Det er jo det jeg ønsker å hjelpe dem med. Det at jeg tar ditt perspektiv så går det ikke lang tid før du tar mitt perspektiv. Og da har jeg lært det barnet noe ut i verden.”

Det tilstrebes en kommunikasjon der eleven møtes med åpne spørsmål, med undrende spørsmål, en lyttende og grunnleggende holdning fra lærer, her illustrert med en formulering en veileder ofte formidler til eleven:

”Jeg er opptatt av at du skal ha det bra. Det er min jobb å finne ut hvordan jeg kan hjelpe deg. Jeg har ingen svar ferdige på forhånd”.

Denne holdningen viser seg i praksis i ferdigheter i gjennomføringen av elevsamtalen, fra de nonverbale som de praktiske rammer til de verbale i måten å uttrykke seg på.

4.3.1 Praktiske rammer

”Jeg tror det er mye lurere at dette går jevnt og trutt hele året”

En lærer har en time i uken avsatt i sin arbeidstid til elevsamtaler. To lærere har ikke det, men er helt klare på at de vil fortsette med elevsamtaler likevel. Det begrunner de med at de ikke har tro på de få samtalene i løpet av året da det blir for lenge mellom hver gang, man glemmer hva det er snakket om og avtalt, og det blir vanskelig å følge opp. Ulvik (2002) og Limstrand (2006) sier økt frekvens av elevsamtaler i seg selv bedrer kontakt og oppfølging. Det at lærerne ser effekt i endring av atferd hos elever etter bare noen få samtaler med veilederne, påvirker deres syn på hvordan elevsamtalen kan benyttes i arbeidet med elevers utfordringer. Det gjelder både måten å kommunisere på og de korte, effektive samtalene som kommer ofte, gjerne med bare et par dagers mellomrom. Som to lærere sier:

”Jeg synes jeg hadde mange fine elevsamtaler før også, men nå har jeg lært en helt annen måte å snakke med eleven på. Jeg lytter ut eleven og tenker gjennom hvordan jeg stiller spørsmål.”

”Men det er veldig ønskelig å kunne fortsette med det og ha det gående, og ikke ha det rushet rett før utviklingssamtalene begynner. For det tror jeg egentlig ikke har noen hensikt. Jeg tror det er mye lurere at dette går jevnt og trutt hele året. Noen trenger tjue elevsamtaler og andre trenger tre. Så jeg ønsker veldig å kunne holde dette her i gang og holde det gående hele tiden.”

Læreren med avsatt tid til elevsamtaler opplever denne måten å ha elevsamtaler på gir en annen effekt, slik hun sier det her:

”Jeg har mye større tro på denne måten å gjøre det på enn det skjemaet vi fyller ut for det greier du jo ikke å huske inne i klasserommet.”

En elevsamtale varer fra 5 – 10 til 15 minutter. Begrunnelse for så korte samtaler er at det er et eller to tema i hver samtale og at det dermed er nok tid til å komme gjennom. Ulvik (2002) og Limstrand (2006) viser til at lærere erfarer at selv korte samtaler kan romme mye. Flere informanter mener at for yngre elever vil samtaler fort bli for lange. Behovet kan være annerledes for eldre elever og selvsagt ut fra hva som er tema. Veilederne understreker at skal lærere ønske å fortsette i en hverdag presset på tid, må de oppleve at dette er gjennomførbart og har effekt. Som en lærer sier: *”Noen trenger tre, andre tjue elevsamtaler”*. Den erfaringen bekreftes i Limstrands undersøkelser (2006). Det at lærerne har så sterk tro på denne måten å ha elevsamtaler på at de vil finne tid til det, uttrykker at de opplever dette som virksomt og meningsfullt. I følge Ulvik (2002) prioriterte lærere elevsamtaler selv om det ikke var satt av tid fordi de erfarte betydningen av dem. Furman (2004) sier endring forutsetter kort tid mellom tiltak og handling.

”Eleven skal føle at nå er jeg på trygt område hvor jeg kan si noe”

Samtlige informanter er opptatt av at det er viktig med et rom der elev og lærer kan snakke uten å bli forstyrret. Samtidig er flere realistiske på at virkeligheten ikke alltid er sånn, og at man noen ganger må finne mindre egnede løsninger. Den ytre rammen begrunnes med å gjøre det trygt for eleven, og for å sikre at eleven får full oppmerksomhet, her uttrykt ved en informant:

”Det er viktig for at eleven skal føle at nå er jeg på trygt område hvor jeg kan si noe og at eleven ikke skal være redd for at elever kommer forbi som skal hente ting eller andre voksne. Pluss at det er forstyrrende for samtalen at andre går forbi hele tiden hvis det blir mye springing eller andre ting som kan stjele fokuset. Det er en samtale hvor eleven skal oppleve at nå er det kun meg som læreren er opptatt av, kun meg hun har fokus på og ikke noe annet.”

De fleste informantene nevner betydningen av den ytre rammen som en faktor som kan påvirke negativt både elev og lærer og dermed samtalens kvalitet, her uttrykt ved to informanter:

”Og så sørger jeg for at det rommet jeg er på har en god ytre struktur. Det skal ikke henge bilder skeivt på veggen. Gardiner som henger på skrå blir hengt opp. Rot og søppel som flyter rundt må også ryddes. Fordi det hjelper

elevene til en indre struktur. Fordi min erfaring er at elever som sliter litt de trenger all den hjelpen de kan få. Så det er jobben min å sørge for det.”

”Gir litt hyggelige rammer når man skal snakke litt ordentlig. Dårlige stoler, midt mellom noen sko, du blir sliten av det. Jeg kjenner selv at jeg blir stresset av det. Det er ikke så smart.”

”Så jeg setter meg litt sånn på skrå”

Veilederne har høy bevissthet om nonverbal kommunikasjon i forhold til plassering, noe lærerne også viser bevissthet på. Bord og stoler skal plasseres slik at eleven selv skal bestemme hvor nær han vil ha lærer. Som en informant uttrykker det:

”Jeg tenker at det handler om inntoning i forhold til den jeg sitter der sammen med. Det handler om å ikke invadere, men gi rom for at det er mulig å slippe unna meg litt. Jeg setter meg aldri rett overfor eleven sånn at den ikke får noen annen mulighet enn til å stirre på meg. Så jeg setter meg litt sånn på skrå sånn at vi kan se på hverandre og vi har muligheten til å se ut i rommet. Nitti prosent av elevene snur stolen umiddelbart rett i mot deg sånn at de kan se rett på deg. Og da er det barnet som har bestemt det. Da er det ikke jeg som voksen som bestemmer det. Det er barnet som skal få bestemme hvor nær vil jeg ha deg.”

De praktiske rammene handler om nonverbal kommunikasjon som sender signaler til eleven om betydning av samtalen for lærer, i hvilken grad lærer synes samtalen er viktig og det forteller om læres oppmerksomhetsfokus. Det er viktige nonverbale ferdigheter knyttet til å fremme den rådsøkendes oppmerksomhet ved forberedelse og i starten av samtalen i følge Johannessen (2001). Det omhandler også bevissthet om betydningen av lærers kroppsspråk for kommunikasjonen.

4.3.2 Mål med samtalen

”Å få eleven til å reflektere over et tema jeg har som mål å få noen tanker rundt”

Den eller de første samtalene er gjerne av mer generell karakter for å bli kjent med eleven og som en kartlegging på overordnet plan for å finne ut hva som er elevens behov. Gamst og Langballe (2006) sier barnesamtalen har to formål: Det ene er hvordan barnet har det i sitt daglige liv og det andre er mer spesifikt å få vite noe om bestemte temaer. Etter hvert som utviklingsområder viser seg, vil lærer gå inn i en

elevsamtale med et på forhånd bestemt mål om hva hun ønsker å sette fokus på i samtalen. Ofte kan det være at eleven kan vise en eller annen utfordring knyttet til atferd som hemmer elevens utvikling. Slik jeg tolker utsagn fra flere informanter er atferd det som hemmer eleven i hverdagen sosialt og faglig. Atferd kan da like gjerne være manglende utført arbeid, kroppslig uro, forstyrrelser av andre, sjenanse som hemmer for lek eller deltakelse i muntlig aktivitet. Det innebærer at lærer må kartlegge ulike sider hos eleven for å kunne hjelpe eleven til utvikling på en best mulig måte. Også de mindre positive sidene hos eleven må kartlegges eller slik Furman (2004) sier, de ferdighetene eleven ikke har lært ennå. Flere informanter sier utfordringer ofte er knyttet til klasseregler og atferd da dette er mest synlig, men som en veileder sier: *"Dette må først på plass og så kommer vi over på det faglige etterpå"*. Limstrand (2006) underbygger det ved at hun sier det sosiale ikke så rent sjelden stenger for den faglige kunnskapen.

Det understrekes som viktig at elevsamtalen skal ha et mål som skal være bevisst hos lærer før samtalen starter, som en veileder uttrykker:

"Jeg vet for meg selv hva mål og mening er, og så leder jeg samtalen i den retningen med mine åpne spørsmål."

Ved å ha en refleksjon i forkant omkring mål for samtalen, kan lærer tydeliggjøre for seg selv hva som ønskes oppnådd og hva det vil kreve av oppfølging. Det overordnede mål for en elev i elevsamtalen kan være å få en bedre relasjon til andre elever i klassen, mens dialogen fokuserer på hva det er som skjer på fotballbanen. For eleven som ikke klarer å sitte i ro, kan et overordnet mål være at eleven skal få bedre læringsmuligheter og klassen bedre arbeidsro, mens dialogen går på antall streker eleven får for hver dag. Dette er eksempler fra to informanter som underbygger betydningen av refleksjonen lærer må ha på forhånd om intensjon med samtalen.

Barnesamtalens første fase poengterer betydningen av at den voksne stiller seg selvreflekterende spørsmål før samtalen, som den voksnes forståelse av barnets situasjon for å være mentalt innstilt og forberedt til samtalen (Gamst og Langballe 2004). Øvereide (2000) mener fagpersoner må ha et tydelig og legitimt mål for det de

gjør og at disse må avveies mot mulige negative konsekvenser, som f. eks ikke å følge opp i etterkant. Det er utvikling og ikke tilpasning som er målet, noe som gjør at den voksne må være bevisst sin faglige autoritet ikke blir til autoritære handlinger der dialogen ikke vil trives (Kvale 2001, Dysthe 2001).

I kraft av at lærere har mer innsikt vil lærer være den som tolker og legger rammer, og lett kunne formulere slik en informant opplever lærere kan si: *"Jeg så at det var slik! Fordi jeg sier det og da er det sann!"* Et mål om en endring i atferd hos eleven må være fordi det vil tjene eleven (Furman 2004), og en endring må komme som et resultat av elevens refleksjon sammen med lærer der eleven selv ser behovet.

Refleksjon brukes om et tema som blir gjenstand for inngående ettertanke for å få en dypere forståelse (Bø og Helle 2002), og i elevsamtalen som en informant sier *"for å få elevens tanker og hans bevissthet på det"*. Det krever lærers bevissthet på egen måte å kommunisere for å fremme denne refleksjonen.

4.3.3 Kontaktetablering

"De ørsmå positive tingene som har skjedd griper jeg fatt i og forstørrer opp"

Kontaktetablering er viktig for at det skal legges grunnlag for en trygg atmosfære og det er en åpner for mulighet til å skape tillit (Lassen 2002, Gamst og Langballe 2004). Carkhuffs første fase er å sikre mulighet for involvering i prosessen gjennom å slappe av, uttrykke seg verbalt og nonverbalt (Lassen 2002). Relatert til elevsamtalen er et viktig mål å få eleven til å føle seg trygg slik at han tør å åpne seg. Derfor startes samtalen positivt slik denne informanten sier: *"Vi leter etter de positive kvalitetene"*. Det kan være positive hendelser, småprat knyttet til eleven, dagligdagse hendelser eller ved å bekrefte eleven på det han har fått til. Her slik en veileder sier det: *"Kun positiv kommunikasjon, snakker kun framgang for å forsterke budskapet til eleven"*. I Løft hevdes det at det er en gjensidig påvirkning mellom språk, forventninger og handlinger enten det er positivt eller negativt, og at et mestringsorientert språk som beskriver det positive har en tendens til å bli selvoppfyllende (Langslet 2000).

Flere informanter poengterer betydningen av at dette må være ekte ellers vil eleven fort gjennomskue lærer som at dette er noe påtatt slik en sier: *"Hun bare smisker"*. Har ikke lærer tro på det hun sier så vil ikke lærer være kongruent i sin holdning til eleven som Rogers (1990) hevder er grunnleggende. Det krever den voksnes bevissthet omkring egne holdninger til andre mennesker og kontakt med egne følelser (Schibbye 2002). Å bygge opp kontaktetableringspunkter som føles naturlige og ekte krever trening, noe flere informanter uttrykker. Det samme med å lete etter de ørsmå positive hendelsene og se disse framfor kanskje de mange negative. Det kommer også fram fra flere at det er lett for å ta tak i det negative. En veileder understreker betydningen av å snu nettopp det, som det også sies i Løft (Langslet 2000):

"De ørsmå positive tingene som har skjedd griper jeg fatt i og forstørrer opp. Så får det heller være med at eleven ikke har klart ..."

Lærerens tro på elevens mestring og det minste tegn på framgang roses og gjøres større ved at eleven blir bedt om fortelle om det. Begynnelsen til løsning ligger i beskrivelse av situasjonen når problemet er fraværende eller mindre (Langslet 2000). Flere informanter understreker betydningen av dette, illustrert ved disse to utsagnene:

"Fortell meg om det! Jeg så at du klarte å holde beina og armene dine der du skulle da du gikk inn til timen! Hvordan klarte du det?"

"Der stod du ute i skolegården med den snøballen og du hadde så lyst til å kaste, og likevel så bare slapp du den rett ned. Da må det ha skjedd noe med deg! Og jeg tror unger ikke er vant til å få sånn type respons. Og de blir så fornøyd!"

Furman (2004) mener det er viktig å gi det han kaller tredobbel ros; juble med eleven, vise barnet at du vet det var vanskelig og be barnet forklare hvordan det klarte det. Dette må være knyttet konkret til det barnet øver på. Det samsvarer med det fokus veilederne har på å forstørre og bekrefte det eleven får til ved at eleven blir bedt om å fortelle om sin framgang. Forskning viser at forventningseffekten når lærer vet at barn er flinke påvirker at de blir flinkere (Furman 2004, Imsen 2005). På samme måte er det med forventninger til problemer, slik Løft påpeker valg av fokus (Langslet 2000).

4.3.4 Gjennomføring av samtalen

”Jeg ufarliggjør meg selv ved å være tydelig”

Eleven skal vite hva som er tema for samtalen, noe som henger sammen med at lærer har reflektert over målet for samtalen på forhånd som beskrevet over. Det er de fleste informantene tydelige på. Begrunnelsen for det er at eleven skal være trygg for hva samtalen skal dreie seg om. Flere informanter sier eleven har kan ha erfaring med negativ tilbakemelding, og forvente mer av det samme. Ved å være tydelig på hva som er samtalsinnhold, økes muligheten for at eleven slapper av og åpner seg. Det ufarliggjør samtalen, noe en veileder også sier om sin egen rolle, *”Jeg ufarliggjør meg selv ved å være tydelig”*. Denne ufarliggjøringen ligger i det at samtalen ofte starter med en holdning veilederne formidler om å være på tilbudssiden i forhold til å hjelpe eleven, som dette utsagnet viser: *”Jeg er her for at du skal trives på skolen og min oppgave er å hjelpe deg til det.”* Denne formuleringsmåten gjentas både ved at den formidles til eleven i selve samtalen, og som en omformulering i tiltaksfasen. Her som en veileder uttrykker det: *”Hvordan kan jeg hjelpe deg slik at du kan få det godt på denne skolen, og lært det du skal?”*. Dette uttrykker en overordnet holdning om respekt for eleven uttrykt i et jeg – budskap, slik en annen bekrefter det her:

”Min jobb her er at du skal ha det bra og trygt på skolen din, at du skal lære noe på skolen. Men for at vi skal kunne gjøre noe med det må jeg vite noe om hvordan du tenker eller hvordan du ønsker å ha det.”

Veilederne benytter denne formuleringen mye og meningen i utsagnet finnes igjen hos andre informanter også. Dette er noe av nøkkelen i kommunikasjonen; en holdning som viser seg i en handling gjennom å kommunisere dette direkte til eleven. Holdningen viser seg i handling i måten å henvende seg til eleven der fokus er flyttet, slik disse utsagnene viser: Fra *”Gjør som jeg sier!”* til *”Hvordan tenker du?”* Fra *”Hvorfor kommer du for sent?”* til *”Hva tenker du om at du kommer for sent?”*. Det er noe lærerne framhever som en helt annen måte å tenke og stille spørsmål på. Samtidig er denne holdningsendringen vanskelig å omgjøre i praksis. Det å gi rom for

hvordan eleven tenker, gi eleven mulighet for refleksjon og la eleven selv komme fram til gode strategier med hjelp fra lærer er krevende. Og som en informant sier:

”Ofte er det sånn at man vil gjerne gjøre en rask avtale og fortelle eleven at nå har du ikke gjort det jeg hadde forventet. Uten å gå hakket videre og si hva trenger du for å få det til.”

Juul og Jensen(2003) sier det sitter dypt i voksne som oppdragere at vi lykkes når barn gjør som vi sier, en tradisjon vi er sosialisert inn i gjennom generasjoner. Fokus er flyttet fra disiplin i form av individets respekt for autoriteter til autoritetens respekt for individet. Når det er slik at vi ikke kan endre på andre mennesker, så er muligheten vår å forholde oss til andre slik at de ser en mulighet til endring ved å se ting med nye øyne og oppdage nye muligheter (Andersen 2002).

”Hvilke tanker har du om det?”

Carkhuffs andre fase har et mål om å kartlegge her og nå situasjonen (Lassen 2002), noe informantene gjør ved å ha en spørrende, men ikke utspørrende form i sin tilnærming til elevens refleksjon rundt tema. I barnesamtalens faser om fri fortelling og sondering er målet å få fram barnets egen fortelling (Gamst og Langballe 2004). I følge forfatterne kan denne fasen være utfordrende fordi den voksne kan bli usikker på hvordan barnets informasjon skal håndteres, og dermed avspore eller skifte tema til det den voksne er opptatt av. Det kan hindre barnets rett til å uttrykke egne tanker og opplevelser. Kommunikasjonen kan låse seg om ikke den voksne er bevisst hva som er barnets agenda og hva som er den voksnes. Som i barnesamtalen kan det også i elevsamtalen bli et press hos den voksne til å komme fram til noe. Det kan gjøre at barnet føler press fra den voksne og ikke vil si noe og den voksne føler at hun kommer til kort (Gamst og Langballe 2004).

Ikke alle elever er like verbale eller kognitivt modne og da må samtalen tilpasses barnets utviklingsnivå (Øvereide 2000). For å få fram hva eleven tenker, formidler veilederne at lærer må ha mange måter å stille spørsmål på for å sette eleven på sporet. Gamst og Langballe (2006) sier barnets fortelling ikke kan stå alene og at det vil være behov for klargjøring for å få forståelse. Det kan være å klargjøre det barnet

har fortalt og nye temaer. For å styre inn mot tema, legger veilederne vekt på at spørsmålene skal være mest mulig åpne. De kjennetegnes gjerne ved at de starter med hvem, hva, hvordan, hvis (Lassen 2002, Gamst og Langballe 2004). Eksempler fra flere informanter illustrerer dette:

”Kan du fortelle meg hvordan du opplever dette? Hvordan opplevde du den situasjonen som skjedde? Hva er bra med...? Hva er vanskelig med...? Hvordan er det med...? Hva tenkte du da? Hvordan fikk du det til? Hvilke tanker har du om det? Hva tror du han tenkte når du sa det? Hvis du kunne spole tilbake og kunne gjort dette på nytt, hva kunne du gjort da for å ta gode valg? Hvordan kunne du gjort det annerledes sånn at det ikke ble som det ble?”

Spørsmålene over kan kalles undrende, hypotetiske eller spørsmål preget av framtid, mestring og løsningsorientering. Innen Løft er det å fokusere på framtid det som fører til framgang (Langslet 2000). Lærer vil slik hjelpe eleven til å reflektere rundt opplevelser som ikke framkaller skyld eller forklaringer, men som beskriver alternative strategier. Det kan gi eleven mulighet til velge annerledes i en lignende situasjon, slik en informant begrunner denne tilnærmingen med:

”Ved å spørre de spørsmålene flere ganger så tror jeg de velger annerledes etter hvert når de kommer opp i lignende situasjoner.”

I følge Furman (2004) er den tradisjonelle måten å tenke omkring et barns problem å forklare og finne årsaker som gjør at man lett kaster skyld på noen. Det løser ingenting for barnet uansett om det er slik at årsakene ligger i barnet eller i miljøet.

Et mål kan være å få satt fokus på det eleven strever med, men samtidig med bevissthet om at det er elevens refleksjon som skal ligge til grunn for hvordan eleven kan hjelpes. Da må lærer følge eleven i de svar eleven gir. Et overordnet perspektiv i barnesamtalen er at den voksne følger barnet og ikke omvendt. (Gamst og Langballe 2006). Det formidler informantene betyr å lytte til det eleven sier. Aktiv lytting krever at den voksne har sin fulle oppmerksomhet rettet mot den andre og ikke etterprøver, vurderer eller sår tvil om det som blir sagt (Lassen 2002). Slik en informant sier:

"Så at man viser med det verbale og det nonverbale språket sitt inn mot eleven at nå skal du få fortelle akkurat sånn som du opplever det, hvordan du tenker, det er viktige ferdigheter å bruke."

Aktiv lytting innebærer bekreftelse av utsagn, pauser, gjentakelser og å oppsummere utsagn (Lauvås og Handal 2000, Lassen 2002, Gamst og Langballe 2006). Som veilederne sier betyr det å stille spørsmål til det eleven sier, gjenta utsagn for å utdype eller forstå bedre, som dette eksemplet viser: *"Forstår jeg det..."*. Veilederne er bevisst sin bruk av ferdigheter ved å speile det eleven sier, ved bruk av responser og som en sier *"Jeg tror jeg bruker alt jeg kan av ferdigheter for å fremme elevens refleksjon"*. Speile vil si å gi tilbake det barnet sier ved ord, det kan være nonverbalt ved blick eller følelser. Bevissthet om speiling er viktig da det betyr mye for forståelsen, og krever den voksnes bevissthet om betydningen av å være forsiktig i speiling av følelser da det er vanskelig (Lassen 2002, Gamst og Langballe 2006). Det er viktige ferdigheter for å vise og gjøre det tydeligere for eleven hva han sier, og for videre framdrift i samtalen, som disse utsagnene viser: *"Du sier at... Du sa det ble litt dumt på fotballbanen i går. Kan du fortelle meg mer om det?"*. Det å lytte til eleven eller *"lytte ut eleven"* som flere bruker som begrep, er en ferdighet som samtlige informanter har høy bevissthet om. I det ligger også en bevissthet om at gode ferdigheter i å stille gode spørsmål er avgjørende for lærers mestring. Det mener informantene er utfordrende og krever trening for å bli god i.

Når det gjelder å identifisere kommunikative ferdigheter som speiling, reformulering, gjentakelser, pauser, blick, bekreftelser, så uttrykker veilederne det i konkrete termer mer enn lærerne. Det kan tolkes på flere måter. Det kan ha med min måte å stille spørsmål på, det kan ha med lite kjennskap hos lærerne til teori om kommunikative ferdigheter eller at et eierforhold ikke er etablert enda. Det kan også handle om at veilederne i kraft av sin rolle har utviklet en dypere kunnskap og refleksjon om fagfeltet. For å utvikle empatiske kommunikasjonsferdigheter må man ha kunnskap om hva det er og ha øvd på dette for at det kan bli en grunnleggende holdning i samtaler (Lassen 2002, Gamst og Langballe 2006). Det er også noe flere informanter understreker som svært viktig, og som kommenteres mer under punkt 4.4.

”De må få en sjanse til å først bli seg bevisst egen rolle, og så muligheten til å gjøre noe med det med en viss verdighet”

Carkhuffs andre fase er også utforskning av problemet (Lassen 2002), men for noen elever kan det være vanskelig å se at de selv kan være årsak til konflikter. De har behov for hjelp til å få innblikk i det, men ikke på en konfronterende måte.

Veilederne benytter da oppdrag som et metodisk utgangspunkt for refleksjon. En av lærerne gir eksempel på oppdrag knyttet til en elev:

”Han er kanskje ikke så bevisst i seg selv at han bestemmer så mye som han gjør. Han har fått i oppgave i friminuttene nå å trekke seg ut hvis det oppstår konflikter og så skal han se hvem som bestemmer. Jeg har aldri sagt til han at nå må du slutte å bestemme. Han ville ikke forstått det.”

Eleven blir ikke fortalt at han selv er hovedårsak til konflikter selv om lærer ser det. I stedet får han et oppdrag som utgangspunkt for kartlegging av problemet. Det er utgangspunkt for neste samtale, og følger den tidligere nevnte anerkjennende tilnærmingsmåten for å fremme elevens refleksjon. Et eksempel kan illustrere det:

”L: Hvordan var det? E: Nei, nå var det ingen som bestemte. L: Nei? Hva tror du det kan komme av? E: Nei, det har jeg tenkt litt på. Jeg tror jeg bestemmer ganske mye. L: Så du tror det kan det være sann at du bestemmer ganske mye? E: Ja, for at når ikke jeg bestemte og jeg skulle bare ut og se så var det plutselig ingen som bestemte.”

Gjennom denne tilnærmingen, bevisstgjøres eleven gradvis sin egen rolle med mulighet til å endre den. Den framgangsmåten veilederne formidler i sin tilnærming til elevens utfordringer, bifaller lærerne som en egnet måte å korrigere elevens atferd uten konfrontasjon. Furman (2004) sier elever må få anledning til å legge sine nederlag bak seg med verdighet. Om eleven ikke forstår sin medvirkning, blir det tema i neste samtale ved å gå videre og spisse mer inn mot konkrete hendelser. Fremdeles med den samme åpne spørreform for å få fram elevens refleksjon og bevissthet om egen atferd, som en veileder sier det:

”Men skulle de ikke komme på det så bruker jeg denne litt avvæpnende hva med... og så bruker jeg noe jeg vet de får til først for å vekte det. Rydde pulten på ettermiddagen? Ja, det gjør jeg. Flott! Hva med å rekke opp hånda da? Nei

det sliter jeg med. Hele tiden inngangen positiv. Hele tiden vekte at jeg har sett kvalitetene. Det er det viktige for meg i disse samtalene For tillit, tillit, tillit blinker over hodet på meg. Og en ekte tillit, jeg er helt oppriktig på det.”

Selv om lærer tror hun vet hva som tjener eleven best, hjelper det ikke dersom eleven ikke forstår det eller kjenner det igjen hos seg selv. Dette relatert til Røkenes og Hanssen (2002) som omtaler fagpersonen som tror hun vet best. Christiansen (2004) sier elever handler rasjonelt ut fra egen opplevelse og med et ønske om å oppnå noe med mer eller mindre rasjonelle atferdsuttrykk. Problematferd er noe som blir til i møtet med den voksne som fortolker. Fokus flyttes da fra å lete etter svaret i eleven til relasjonen mellom den voksne og eleven. I sosiokulturell teori skal eleven utfordres slik at han må strekke seg mot det han kan klare (Dysthe 2001, Vygotskij 2001). Lærer hjelper eleven ved å gi oppgaver eller oppdrag som han kan mestre. Det kan sees på som å bygge stillas rundt eleven ved at eleven skal utfordres i sin utvikling (Dysthe 2001, Vygotskij 2001). Eleven får flere innfallsvinkler ved å settes på sporet, oppdragene endres på litt ulike måter, men som en informant sier: ”*aldri direkte å observere seg selv*”. Oppdrag kan være som disse eksemplene viser: ”*Hva om du til neste gang ser hvem som bestemmer på fotballbanen? Hva skjer hvis du står og ser litt på de andre?*” Hensikten er å gi eleven en mulighet til gjenkjenning uten å bli direkte konfrontert. Eleven settes på sporet ved å være observatør. Det gir en mulighet til å fortelle uten at lærer legger føringer, slik barnesamtalen understreker som viktig (Gamst og Langballe 2004). En informant begrunner det slik:

”Det er for å få deres bevissthet på det, og få dem til å se på situasjonen på nytt. Ved å spørre de spørsmålene flere ganger så tror jeg de velger annerledes etter hvert når de kommer opp i lignende situasjoner.”

Flere informanter mener det er fort gjort å si til eleven at han må slutte med noe, eller si hvordan noe skal gjøres annerledes, eleven sier ja og så skjer det ingenting. Stoppordrer av denne typen har liten eller ingen virkning på barn, kanskje heller at noen kan bli provosert til å fortsette (Furman 2004). Alternativet er å fortelle barnet hva det kan gjøre, noe som medfører at barnet ikke føler seg kritisert og derfor ikke går i forsvar, noe som likner på hvordan voksne vil reagere i følge Furman (2004).

En rådgivers oppgave er å hjelpe rådsøker til å hjelpe seg selv, ikke å fortelle rådsøker hva hun bør gjøre (Lassen 2002). Ved å sette eleven på sporet av sine utfordringer gjennom oppdrag og påfølgende refleksjon, er eleven i en utforskningsfase av sine problem som kjennetegner Carkhuffs andre fase. Den henger tett sammen med Carkhuffs tredje fase der målet er at rådsøker skal forstå sine personlige problem og mål. Ved å få innsikt i sitt eget problem, får rådsøker også et personlig forhold til problemet. Det gjøres i elevsamtalen på en måte som ivaretar elevens verdighet i sin tilnærming. Det gir mulighet for å påvirke og løse problemet, og gjør rådsøker - her eleven - klar for neste fase; tiltak (Lassen 2002).

4.3.5 Tiltak

”Hvordan kan jeg hjelpe deg sånn at du kan få dette til?”

Carkhuffs siste fase er handlingsfasen der tiltak og handling i forhold til tiltak er et mål (Lassen 2002). Elevsamtalen slik den formidles her skal ideelt kunne ut i tiltak som eleven har reflektert seg fram til og dermed har et eierforhold til. Samtlige informanter gjør i liten grad bruk av skriftlige avtaler og begrunner det med at disse pålegger et stort oppfølgingsansvar både for lærer og elev, og tilsvarende nederlag når man ikke klarer å følge opp, noe som kan virke utslitende. Derimot så er tiltakene preget av det som i Løft (Langslet 2000) betegnes som små, konkrete, realistiske mål. Det kan være små daglige handlinger som hvordan huske å rekke opp hånda, komme tidsnok, ha med bøkene, sitte på plassen, hvordan gå ut til friminutt.

I Skaalvik (2005) sies det at veiledning og støtte må gis på en sånn måte at eleven selv kan finne løsning. Videre at det er en forskjell på å si hva elevene skal gjøre og å gi hint, oppmerksomhet og forslag slik at eleven selv kan finne løsningen. Overført til elevsamtalen så er det fort gjort at lærer sier hva eleven bør gjøre, framfor å finne ut hva eleven selv foreslår og ikke minst kan klare. Det å forankre i eleven selv gir en helt annen mulighet for resultat i ønsket retning. Relatert til sosiokulturell teori så betones betydningen av at barnet selv er medspiller i utviklingen av sin kompetanse (Bråten 1996, Dysthe 2001, Vygotskij 2001). Dette gjennom en dialog med lærer

som gir den støtten eller stillaset for at eleven skal greie det, her uttrykt ved en informant:

”Det er så viktig for meg at du skal greie dette, at jeg gjør hva som helst for at du skal få det til. Jeg vet jo at du strever med dette, men det er ikke så farlig for vi kan samarbeide om det.”

I sosiokulturell teori sees veiledning og støtte på som en faglig og kognitiv prosess der støtten gradvis reduseres etter hvert som eleven mestrer oppgaven på egen hånd. Støtten opphører ikke, men forskyves til andre områder (Skaalvik 2005). Når eleven har reflektert seg fram til hva han trenger å jobbe med, så er lærer på tilbudssiden slik veilederne understreker betydningen av. Erfaringen deres er at mange elever mestrer uten hjelp, mens noen ikke helt vet hva de skal be om. Eleven settes da på sporet gjennom lærers tilnærming, slik eksemplet viser her:

”Hvordan kan jeg hjelpe deg slik at du kan få dette til? Hvilke tanker har du om hvordan du kan klare det? Ville det hjelpe hvis jeg viser med hånda mi? Kunne det hjelpe hvis jeg kom ned til deg og stod ved siden av deg? Er det et tegn vi kunne hatt? Å signalisere til barnet at jeg er på tilbudssida i forhold til deg.”

Furman (2004) sier uro, vansker og problemer av ulike slag er en del av barns liv og dermed normalt. Både barnet og den voksne blir påvirket av måten vi forholder oss til de vansker barnet måtte ha. Våre holdninger og vår inkompetanse som voksne der vi søker eksperthjelp, vil gjøre at barnet opplever at det er noe galt med det. Snur vi vår holdning til at vanskene, styrker det oss som oppdragere. Samtidig lærer barnet at vansker er noe som hører med i livet, og at den beste måten å overvinne vanskene på er å hjelpe hverandre. Furman (2004) har en løsningsorientert holdning til å møte barns problemer ved å omformulere problem til en ferdighet som barnet trenger å lære. Holdningen hos den voksne endres ved at fokus ikke er å stoppe uønsket atferd, men å lære ønsket atferd i stedet. Det samsvarer med det Dysthe (2001) sier at det ikke er tilkortkommingen hos eleven som er utgangspunktet, men det man tror eleven kan klare og da må hjelpen gi forutsetninger for endring. Det kan relateres til å lære en ferdighet. Furmans (2004) omformulering kan i elevsamtalen forstås ved informantenes spørsmål *”Hva trenger du hjelp til?”*. Det stillas eleven trenger for å

mestre (Bråten 1996, Dysthe 2001) er gjennom elevens utforsking av hva han kan gjøre selv og hva han trenger hjelp til: *”Hvordan kan du få dette til? Hva trenger du min hjelp til?”*. Dersom eleven ikke har forslag selv, kan den voksne ved spørsmål sette på sporet av strategier som eleven kan velge. Språket, refleksjonen og aktivitetene brukes for at barnets utvikling i samspill med omgivelsene skal fremmes (Dysthe 2001, Imsen 2005). Som en informant sier, så er lærer ikke sikret at eleven ikke kan avvise forslagene, men det øker sjansen for at noe av det eleven settes på sporet av finner gjenklang hos eleven når han har fått være med i prosessen selv.

”Husker du å rekke opp hånden i timen? Husker du avtalen vår i morgen?”

Lærers hjelp til eleven kan være en positivt formulert påminnelse eller som en veileder sier en forsterking av elevens mulighet til å mestre, slik utsagnet viser:

”Jeg viser eleven at jeg ser deg: Husker du avtalen vår? Jeg la merke til... Jeg så at du klarte det... Husker du å rekke opp hånden i timen? Husker du avtalen vår i morgen? Jeg skulle minne deg på at du skulle sitte på stolen din”.

I følge Juul og Jensen (2003) er det gjennom en konkret måte å gi tilbakemelding det uttrykkes klare forventninger til atferd og der det bekreftes positivt at den voksne ser den ønskete atferden uten å bruke opp ros som belønning. Lærer øker elevens mulighet til å mestre ved påminnelser. Den måten å kommunisere forventninger på er positiv ved at den ikke anklager selv om det skulle vise seg at eleven ikke klarer det hun sa i elevsamtalen. Det benyttes et mestringspråk som beskriver det positive og den ønskede atferden (Langslet 2000). Forskning viser at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til negativ atferd enn det motsatte, og at det er med på å forsterke den negative atferden. Ved å gi god atferd ros og oppmerksomhet hos eleven forsterkes denne (Webster-Stratton 2005). Det samsvarer med tenkningen i Løft om at atferd som gis oppmerksomhet gjentar seg og du finner det du leter etter der språk, forventninger og handlinger påvirker hverandre (Langslet 2000).

Noen informanter avslutter elevsamtalen der eleven oppsummerer. Det åpner for å kunne sjekke om elev og lærer forstår det samme, og det gir rom for oppklaring.

Veilederne er opptatt av at samtalen skal avsluttes på en hyggelig måte med et positivt budskap. Det er også et viktig moment i barnesamtalen ved at det gir barnet en opplevelse av å bli ivaretatt og mulighet for å uttrykke tanker om samtalen (Gamst og Langballe 2004). Flere informanter benytter skalerings spørsmål (Langslet 2000) for å hjelpe eleven til å vurdere samtalen. Spesielt om eleven er litt engstelig i starten av samtalen, er det viktig å ta imot elevens følelse på det både i starten og i etterkant. Veilederne ser på samtalen som en sirkel; den skal starte og slutte med et positivt budskap, noe også Bateson betoner som viktig (Ulleberg 2004). Som en veileder sier:

”Det hender at elever sier at de er nervøse, at de gruer seg. L: Hvis vi tenker tilbake til starten og du sa at dette syntes du var skummelt. Hvis du tenker på en skala fra hvor du var hen da? Hvor på skalaen mellom en og ti synes du dette gikk? E: Null. L: Hvor er vi nå? E: To. L: Flott, det var hyggelig, sånn skal det være når vi snakker sammen. Vi gjør det litt synlig for dem med denne emosjonelle biten.”

4.4 Lærers tilrettelegging for elevens mestring

”Jeg er opptatt av alle museskritt i riktig retning”

Lærerne mener det er lite krevende å ha avtaler med elevene, de er lette å huske. En skole har avsatt tid hver uke til elevsamtaler der sosiale ferdigheter fylles inn i skjema. Det fant læreren var vanskelig å huske i hverdagen. Både lærerne og veilederne gir eksempler på avtaler som er små, konkrete og realistiske å få til i en klassesetting; en lapp på pulten som minnet om å sitte i ro, et håndtrykk om morgenen med en kommentar som minnet eleven på avtalen, et oppdrag, en påminnelse fra lærer. Det samsvarer med Løfts måltanking (Langslet 2000). Det å reflektere sammen gir både lærer og elev et konkret og tydelig bilde på hva det arbeides med, et tydeligere eierforhold for begge parter og derfor lettere å huske. Skal barnet lære, må det få anledning til å øve så mye og ofte at ferdigheten blir en del av barnets personlighet sier Furman (2004). Forfatteren sier det blir viktig å skape en kontekst der barnet opplever mestring og får den bekreftet. Det er få dager mellom hver elevsamtale, eleven får hjelp og lærers positive bekreftelse, mens man bestreber

seg på ikke å ha fokus på det som ikke går bra. Flere informanter sier det ligger ikke annen forpliktelse eller ansvar på eleven enn at hun skal prøve å øve på ferdigheten.

Flere av veilederne trekker fram at lærere er så ivrige etter å endre alt på en elev med en gang så det blir overveldende for både elev og lærer. Ved å fokusere på kun et eller to tema om gangen så erfarer de at andre ting faller på plass av seg selv uten at det blir et tema. Det samsvarer med tenkningen i Løft (Langslet 2000) om at små endringer skaper større. Dessuten, som en veileder sier:

”Det er god vaksine mot utbrenthet å nøye seg med lite. Ved å fokusere bare på framgang blir ikke lærere så slitne. Jeg er opptatt av alle museskritt i riktig retning.”

Furman (2004) sier store eller sammensatte problemer kan være vanskelig å løse og må forenkles og deles opp slik at man starter med noen få biter. Det må omformuleres til en ferdighet som barnet kan mestre. Det samsvarer med det en veileder sier:

”Jeg må våge å ha litt ro og tenke at det er en lang guiding prosess på det å få barnet til å bli et selvstendig menneske som utvikler seg faglig så godt som det kan ut fra sine forutsetninger. Og da er jeg nødt til å ta bare noen ting først, og så ser vi at da begynner det også å jobbe med de andre tingene. Så viljen er ofte veldig stor hos mange lærere til å gjøre noe med alt på en gang. Og jeg tenker at vi må sette på nødbremsen her nå, og la oss begynne et sted. Og da når barn får mestringsopplevelser så virker det mer. Det er det viktigste.”

For den voksne kan tanken på at det er ferdigheter som venter i kø for å bli lært gjøre det lettere å forholde seg til barnets problemer, framfor den tradisjonelle tanken at det er et problembarn, noe som lett kan overvelde den voksne og som vil legge årsaken på barnet (Furman 2004). Flere informanter sier det er viktig å bekrefte eleven for den eleven er, da det lett kan bli mye fokus på handlingsplanet. En informant sier det slik:

”Så oppdraget kan være: Det er så flott at du får til dette her. Og jeg synes rett og slett at du skal gå tilbake til klassen din og være så grei som du er, dette er så flott. For noen unger tenker jeg det er viktig. Og vise at du er god nok i massevis. Og så tenker jeg at det kan bli mye på alt det de gjør, alt det de får til, alle handlingene, at det er sikkert noen som vil tenke at det blir bare hva de gjør, og ikke hva de er. Så det å linke det sammen. Du gjør jo dette

fordi at du tenker og du er, for du er en så klok gutt som ser hva som skjer rundt deg, og så tar du disse gode valgene også.”

Den tiden lærer setter av til elevsamtaler kan også sees på som en investering på to plan både i forhold til elevens utvikling, men like mye i forhold til lærers utvikling som samtalepartner og i forhold til sin undervisning, slik en veileder uttrykker:

”Elevsamtalen, det er jo fordi jeg skal få elever videre, men det har jo vært mitt beste redskap for å bli en god lærer selv fordi det er jo der jeg har fått alle tipsene fra elevene mine om hva jeg kunne gjort annerledes. Sånn at det må være et samspill mellom elev og lærer. Du må våge å si: Er det noe jeg kunne gjøre annerledes, bedre osv. Og i en sånn respektfull relasjon så tenker jeg at det er veldig forebyggende. Jeg blir jo en god lærer av det, og eleven blir en god elev av det.”

Flutter og Rudduck (2004) og Limstrand (2006) viser til at lærere som endrer sin undervisning etter samtaler med elever opplever positive endringer i elevers holdninger og atferd. Elevsamtalen gir slik en like stor mulighet for lærers utvikling som for elevens.

4.5 Bevissthet omkring egen kommunikasjon

”Jeg har en mye vennligere stemme når jeg spør”

Veilederne erfarer at de kan møte lærere som har et ubevisst forhold til egen måte å korrigere eleven nonverbalt ved at de kremter, ved blikk og ved verbalt å gi du - budskap og på den måten så tvil om sannheten i elevens utsagn. De erfarer at eleven kan kaste usikre blikk på læreren sin og at kroppsspråket viser usikkerhet. Responser som dette hemmer videre kommunikasjon og kartlegging (Lassen 2002, Gamst og Langballe 2006). Nonverbal kommunikasjon er en større andel i forståelse enn den verbale formidlingen (Johannessen mfl 2001), noe som gjør betydningen av kunnskap om egen framtoning viktig. Som en veileder understreker betydningen av:

”Blikket, hvordan du ser på eleven, hvordan du sitter, hvor bordet er, lener du deg mye mot eleven eller lener du deg tilbake i stolen. Hvis eleven ikke kikker så veldig på deg, tvinger du eleven til å løfte blikket frem eller? Hvordan du speiler elevens kroppsspråk samtidig som du også skal tenke litt på at jeg vil at

dette skal bli en hyggelig samtale så kan jeg ikke sitte å speile eleven fullstendig hvis eleven er veldig sammenknyttet med hendene i kors og blikket ned. Da må man også tenke at jeg skal være en rollemodell for det jeg ønsker at eleven skal vise eller etter hvert da i samtalen, så alle den nonverbale, blikket, den åpenheten, smilet, avslappet i kroppen. Det er mange sånne ting som er viktig.”

Flere av lærerne i undersøkelsen er bevisst en endring hos seg selv når det gjelder nonverbal kommunikasjon ved at de uttrykker betydningen av en vennlig stemme, blikkontakt med eleven, bruk av smil og nikk i samtalen, måten å sitte på. Det er viktig bevissthet fordi nonverbal og verbal kommunikasjon henger sammen med hverandre og må være i harmoni for at det verbale budskapet skal nå fram (Johannessen mfl 2001). En av lærerne mener en endring er:

”Jeg har en mye vennligere stemme når jeg spør. Før så snakket jeg til dem som jeg skulle snakket til deg for eksempel, og var veldig voksen. Nå er jeg mye mykere, ikke så mange ord.”

”Hvorfor, men og jammen”

Veilederne formidler at de ikke er ute etter årsaker eller forklaringer, og samtlige informanter har høy bevissthet omkring ordet ”hvorfor”. Det opplever de er en stopper i kommunikasjonen og egentlig uinteressant. Deres erfaringer er at elever heller ikke kan svare på hvorfor da de ofte ikke vet det selv. I Løft (Langslet 2000) sies det at man trenger ikke forstå et problem for å løse det, men det viktige er hva som kjennetegner situasjonen når problemet er løst. Fokus på framtid og ikke på årsaker eller begrunnelser uttrykkes med dette utsagnet fra en informant:

”Det er ikke noe poeng å male de inn i et hjørne hvor de må forsvare seg, hvorfor gjorde du det? Det er ikke så viktig heller. Vi er ikke ute etter noen innrømmelser eller tilståelser noen gang. Det tjener kommunikasjonen lite fordi det ikke er med på å høyne en bevissthet og det er i hvert fall ikke med på å skape en ny ferdighet.”

Hvorfor brukt for å finne årsaker fordeler lett skyld og som flere av informantene sier så skulle de ønske hvorfor, men og jammen ”forsvant” ut av skolen. De er stoppere i kommunikasjonen ved at de fordeler skyld, leter etter årsaker eller sår tvil om det

eleven sier. Dette er eksempler på hemmende kommunikasjon; moraliserende, årsaksorientert form, tvil eller benekting (Lassen 2002, Gamst og Langballe 2004).

”Den er en veldig lukker eller låser i kommunikasjonen mellom den voksne og barnet som jeg tenker er totalt meningsløs i forhold til det du må ha. Du må ha tilliten der, og hvorfor spørsmål er med på å ødelegge tilliten. I hvert fall når det kommer på sånn hensikt, hvorfor gjorde du det. Av og til kan det jo være sånn som hvorfor er det sånn at man leker lettere to enn tre. Det kan man jo spørre om, men at man tenker litt bevisst på det ordet”.

Flere informanter uttrykker at det kan være å lett å henfalle til å benytte disse ordene og det å endre bevisstheten om bruken av dem er krevende. Det er nytt for lærerne å spørre slik at eleven reflekterer seg fram til sine svar. De har fått en bevissthet om hvor viktig deres egne spørsmål og måten de formulerer seg på er i forhold til å fremme/hemme denne refleksjonen. Samtidig er ikke denne bevisstheten helt integrert enda som en informant uttrykker:

”Jeg er rett og slett ikke godt nok trenet til å komme meg ut av noen situasjoner når det gjelder spørsmål. Jeg trenger egentlig mer veiledning på det.”

Det å våge å være seg selv, være ekte og vise at man gjør feil, er noe som igjen handler om i hvilken grad den voksne kjenner egne sterke og svake sider og våger å møte disse (Schibbye 2002, Røkenes og Hanssen 2002, Juul og Jensen 2003). I relasjonen lærer og elev er lærers bevissthet om hva som er egne utfordringer og hva som er elevens viktig. Lærers egen tydelighet kan hjelpe eleven til å bli tydelig for seg selv i måten å møte eleven på (Schibbye 2002, Lund 2004). Men som en sier:

”Men det er fort gjort å gå litt i surr og du blir litt lei og sliten, og det er noen unger som sikkert trigger deg på områder. Det er noen som er innmari gode til å ta oss på kornet og derfor så vet vi jo også at vi heller er ikke like beskytta i oss sjøl.”

Veilederne opplever sjelden samtaler der utfallet blir negativt og det er nærliggende å knytte det til kommunikasjonsmåte og bevissthet om egen rolle, noe en sier her:

”Jeg prøver å ikke gå i forsvar. Jeg tror ikke det kommer noe ut av det. For jeg tenker at særlig elever i 2007 har veldig høy kompetanse på å kverulere. De har øvd seg i familien og alle andre steder på det og da er det så lett å gå

inn i en fighterrelasjon. Der er elevene veldig gode så de har ikke noe behov for det. Må tåle å høre hva de tenker. Det er ikke farlig det.”

I de tilfellene der samtalen låser seg, så er det ofte fordi den voksne stiller spørsmål på en slik måte at eleven føler seg angrepet. Det kan sees på kroppsspråk og ved at eleven går i forsvar, noe lærerinformantene kommenterer. Høy bevissthet omkring ordvalg er derfor vesentlig mener flere. Som en veileder sier:

”Korte setninger, tydelig hva jeg vil. Ekstremt positiv kommunikasjon. Det er noe som mange lærere kommenterer. De hadde ikke tenkt på at man skulle være så positiv.”

I samtaler er det to ulike nivå; det samtalen dreier seg om og hvordan man snakker sammen. Det vil si at samtidig som oppmerksomheten er rettet mot innholdet i samtalen så er oppmerksomheten også rettet mot premissene for samtalen. (Lauvås og Handal 2000). I elevsamtalen er det viktig for å sjekke om forståelsen er felles. Som Rommetveit (1972) så kan man tro man er i dialog, men er mest opptatt av sitt eget. Ved å snakke om det som skjer kan dette avklares, som to veiledere uttrykker her:

”Nå opplever jeg at du ble litt urolig og lurte på om dette ble litt vanskelig for deg? ... Nå lurte jeg på om vi trenger litt tid til å tenke litt på dette. Skal vi avtale en ny tid så kan vi snakke mer om dette?”

Det er viktig for å gi eleven tid til refleksjon, for å sjekke ut hva som skjer i samtalen og for å forstå eleven. Metakommunisere er å snakke om det som skjer i samtalen, og man kan da forklare og forstå samhandlingen (Røkenes og Hanssen 2002, Gamst og Langballe 2004). Det kan også gi en mulighet til å vinne litt tid og gi handlingsrom både for lærer og elev om kommunikasjonen går litt i stå, slik en veileder sier: *”Kjøp deg litt tid”*. Om samtalen går i stå, så understrekes ansvaret slik en veileder sier her:

”Kanskje det som er det aller viktigste når en ting går i stå. Da er jeg rask til å ta det på min kappe og så omformulerer jeg. Da sier jeg dette ble litt dumt.”

Lærerne opplever det å lytte til eleven som noe av det viktigste for å forstå eleven. Det krever igjen at lærer følger eleven i det han sier, og ikke kommer med vurderinger, kritikk eller korrigerende på en negativ måte. Det er hemmende for kommunikasjonen (Gamst og Langballe 2004). Som en informant sier:

”Og da må jeg våge å høre på den versjonen det barnet gir av det jeg spør om uten at jeg går i forsvar. Da må ikke jeg komme med mine men og jammen for da blir det sånn: Gjør som jeg sier så blir nok alt bra her. Men jeg ønsker at barnet selv skal kunne si kanskje det er sånn og sånn. Men jeg gir meg jo heller ikke. Jeg spør om igjen på forskjellige måter. Jeg vil gjerne at de skal komme fram til noe de skal jobbe med. Men jeg er veldig nøye med at jeg hører ut barnets versjon: Hva er det han sier?”

4.6 Elevsamtalen med en forebyggende funksjon

”Noen unger trenger å bli sett av en voksen ganske ofte for å komme seg gjennom”

Elevsamtalen slik veilederne formidler den kan sees på som forebyggende i forhold til elevers utfordringer på ulike nivåer. Å forebygge er å hjelpe mennesker til å motvirke forutsigbare problemer for å fremme god psykososial livskvalitet (Befring 2004). Det kan være å øve med elever som har utfordringer på ulike områder i forkant av situasjoner, slik noen eksempler fra informanter viser; hvordan man tar bussen med klassen, hvordan man kan invitere andre med i en lek, hvilke utfordringer det kan bli med oppstart av arbeidsplan, hvordan trene på å snakke høyt i klassen, faglige utfordringer. Inngangsmåten er som i andre elevsamtaler med den åpne, spørrende formen for å identifisere hva som er eleven forståelse og følge eleven i refleksjonen videre:

”Hva tror du ville vært lurt å gjøre? Hva tror du vil skje da? Hva gjorde du den gangen du fikk det til? Hvordan kan jeg hjelpe deg?”

Utgangspunktet er elevens opplevelse av hva som er vanskelig der lærers åpne spørsmål hjelper eleven til å identifisere strategier hun kan mestre, og hva hun kan trenge støtte til. I sosiokulturell teori er språket og kommunikasjonen det som knytter sammen læringen på det individuelle mentale plan med selve aktiviteten, noe lærer kan vise, demonstrere eller utfordre eleven på (Dysthe2001). Et eksempel på dette:

”Og hun pleide å stå og stille seg i bakgrunnen å se på de andre leke. L: Hva liker de å leke? E: De liker å leke boksen går. L: Men hvis du går og foreslår da, er det noen som gidder å være med på boksen går, eller? Hva tror du skjer da? Ja, det hadde hun aldri tort å prøve på, det var så skummelt. Men jenta gjorde det og kom da gledesstrålende tilbake til neste samtale og sa: Jeg

prøvde jeg! L: Ja, hva skjedde da? E: De ble med! Da tenker jeg vi har fått noe til med samtالene våre.”

Refleksjonen og øvingen i forkant gir eleven strategier for å mestre, og lærer kan forebygge en situasjon som hun vet er vanskelig. Det samme også i forhold til å fange opp faglige utfordringer, her uttrykt ved en annen informant:

”Hva er det du har forstått, hva er vanskelig for deg her nå? Men da må du også kunne snakke litt med den eleven: Jeg har lagt merke til... Tror du det er noe jeg kan bidra med? Og fakta og ikke sånn at nå må du se til å skjerpe deg! Noen unger trenger dette å bli sett av en voksen ganske ofte for å komme seg gjennom.”

Nordahl (2006) viser til at relasjonen mellom lærer og elev framstår som en vesentlig betingelse for elevens læringsresultat i undersøkelser. Han sier videre at det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan relasjonen mellom lærer og elev er og hva som kjennetegner kommunikasjonen. En god relasjon til lærer er av betydning for å forbygge utvikling av problematferd (Ogden 2002). Det er også vist at det er mer problematferd hos elever som har en dårlig relasjon til læreren. En proaktiv tilnærming er å være i forkant og fange opp signaler om begynnende vansker (Ogden 2002).

”Så modig at du våget å fortelle dette til meg”

Informantene mener det er ingen tema som ikke hører hjemme i elevsamtalen eller som er for vanskelige. Hovedhensikten er likevel forhold knyttet til faglig og sosial trivsel og fungering på skolen. Samtidig er de klare på at eleven skal ha muligheter til å ta opp tema de selv ønsker uten at det er knyttet til vanskelige ting, men bare for kontaktens skyld. Kommer det opp vanskelige ting rundt mobbing, hjemmeforhold og lignende, har de fleste en forsiktig tilnærming. Denne informanten sier det slik:

”Hvis det er konflikter jeg vet det er hjemme, og jeg lytter ut eleven og de ikke selv byr på det. Da er jeg veldig forsiktig og spør på måter slik at eleven selv kan komme frem med det. Jeg graver ikke. Jeg tror alle barn trenger ventiler så mange vanskelige situasjoner som mange står oppe i til daglig, men vi skal ikke presse de til å si noe for det kan være den måten de klarer å overleve på. Men at de skjønner via spørsmålene mine at her kan jeg si noe, men det kan være at det er tryggest for meg å holde det for meg selv.”

I følge Øvereide (2000) må barn oppleve at den voksne respekterer barnets stoppsignal i en samtale, som ved at barnet skifter tema eller oppmerksomhet. Presser den voksne, kan samtalen låses og brytes helt og det kan være vanskelig å rette opp. Respekteres barnets stoppsignal, erfarer barnet at det har kontroll. Det kan gjøre det mulig å snakke om det som er vanskelig senere.

Informantene har tydelig bevissthet på å ikke være nysgjerrige, men å gi rom for det eleven sier og bekrefte eleven på måter som en informant sier her: *"Jeg skjønner dette må være vanskelig for deg. Så modig at du våget å fortelle dette til meg."*

Videre er de klare på at er det forhold som krever det, så er de tydelige i forhold til eleven noe dette utsagnet illustrerer:

"Dette er så vanskelig at jeg synes ikke verken du eller jeg skal vite dette alene, så jeg vil gjerne fortelle det til rektor. Hva tenker du om det?"

En viktig hensikt med elevsamtalen finner jeg hos veilederne i begrunnelsen om å sikre at alle elever blir sett og bekreftet, også den stille forsiktige eleven skal få bekreftelse på at hun blir sett. Lund (2004) sier de innagerende elevene er kanskje noen av de vanskeligste å møte i samtaler da de kan trenge lang tid og mange samtaler før de sier noe, hvis de sier noe. Nettopp fordi det er slik, kan elevsamtalen være den muligheten lærer har til å bekrefte ønsket om relasjon til eleven slik en veileder sier:

"De elevene som på et eller annet vis er litt relasjonsskadde, har en litt større usikkerhet, sårbarhet enn andre, så er det viktig bare å få forsterke det budskapet at jeg vil ha en relasjon. Vi må jobbe i samspill, jeg vil ditt beste. At jeg får sagt det på tomannshand. Da har det veldig stor effekt."

4.7 Opplæring i kommunikasjon

"Hvordan snakker man med elever?"

Å kunne kommunisere med eleven er grunnleggende for en lærer, men det er ingen selvfølge at man er god til det. Informantenes yrkeserfaring spente fra nyutdannet til mange års erfaring, men ingen av dem hadde fått opplæring i kommunikasjon i sin

grunnutdanning Det ble derfor interessant å undersøke hva slags opplæring i kommunikasjon og kommunikative ferdigheter utdanningsinstitusjoner tilbyr.

Sju utdanningsinstitusjoner for allmennlærere ble kontaktet via e-post der spørsmål ble stilt til lærere som underviser i pedagogikk i hvilken grad kommunikasjon er tema i grunnutdanningen. Spørsmålene var spesifikt rettet mot om undervisning i kommunikative ferdigheter og om studentene fikk praktisk trening i øve på disse som i praksisperioder, ved videofilming eller annet. Seks svarte og den forståelse jeg sitter igjen med er at temaet kommunikasjon/den profesjonelle samtalen er tema i fagplan og i undervisning noen steder, men det er opp til den enkelte lærer i pedagogikk hva og hvordan dette vektlegges. Praktisk øving er opp til den enkelte student og egenrefleksjon og evt. knyttet til praksisperioder. Det er ikke lagt opp til spesifikk trening eller oppgaver knyttet til dette. Svarene gjør det nærliggende å trekke den slutning at det dermed er lite konkret samtaletrening den enkelte student får i sin utdanning, noe tilfeldig hva utdanningsinstitusjonen vektlegger i sin undervisning, og hva praksislærer vektlegger. Det er også den nyutdannede lærer sin erfaring:

”Det var helt fraværende. Det burde være i utdannelsen, men også på skolen her burde det være mye mer oppfølging av de nyutdannede på dette.”

Limstrand (2006) skriver lærerutdanningen er blitt mer teoribasert og at ressursrammene gir færre muligheter til oppfølging og kontakt mellom teori og praksis. En informant sier:

”Jeg vet jo ikke helt hva lærere får i sin grunnutdanning. Og vi møter nyutdannede lærere som er helt fantastiske i måten å kommunisere med elever, og vi møter jo det motsatte. Men jeg lurar litt på om det kan være litt sånn som det var i min tid, at det er noen naturtalenter som kanskje også sosialiseres inn i et lærerkollegium ved at de blir sittende ved siden av de gode kollegene i sofaen. Og så tror jeg det er noen som kommer og er litt ubevisste på hva de egentlig skal, hva oppdraget deres er, hva slags rolle de skal ha. Og så tror jeg de noen ganger blir sittende ved siden av de feil kollegaene i sofaen, og så er det litt tilfeldighetene der.”

Ingen av de seks informantene har i sin grunnutdanning fått opplæring i intensjonen med en elevsamtale, innholdet i den eller kunnskap om elevsamtale. De har heller ikke fått kunnskap om eller øvelse i ferdigheter i kommunikasjon i sin

grunnutdanning. Kunnskapen ervervet de gjennom erfaring, videreutdanning, eller gjennom veiledning fordi de selv kjente på behovet i forhold til krevende elevgrupper. Informantene mener det bør være opplæring i kommunikasjon i grunnutdanningen, både som undervisning, men spesielt som øving med konkrete oppgaver i tilknytning til praksis. Som en lærer sier:

”Det er viktig for man er ikke rustet som nyutdannet lærer til å gå inn i en klasse før man har hatt et grunnkurs i dette her, fordi det er så mange år man skal gå rundt og gjøre så mye feil som gjør at hverdagen både for elev og lærer er en stor slitasje.”

Både lærerne og veilederne mener det å erfare hva som fremmer og hemmer i kommunikasjonen blir så tydelig når man ser det i en praktisk situasjon, og er noe annet enn det man leser eller hører om. Som en sier her:

”Og jeg tror også man skulle øvd seg på og prøvd ut dette å snakke med elever. For det er ikke likegyldig hvordan du går inn i en sånn type samtale. Og jeg tror man ofte tar med seg disse tingene og det er jo ofte det man har opplevd i egen skole også, og selv om man da har noen teori som sier noe annet så er det noe med det som sitter i ryggmargen på deg. Det er det du tar med deg ut igjen.”

De fleste informantene uttrykker at skal man bli god i å kommunisere, må man ha fått sjansen til å øve seg opp, og ha en type ”verktøykasse” som gir handlingsrom i forhold til måter å møte eleven, som en veileders utsagn illustrerer:

”Ofte så er det noe med å lære seg noen spørsmål også, lære seg noen sånn type teknikker. Jeg tenker det ligger mellom teori og handlingsnivået ditt. Hva gjør du faktisk når du snakker med elever? Hvordan skal vi snakke med elever? Vi har ikke fått øvelse i ferdighetene. Stopp opp og tenk! Kunne jeg tatt et annet valg akkurat der? Og det har ikke vi fått sjansen til å reflektere nok over i vår utdanning når vi er i ferd med å komme inn i dette.”

Er man heldig, så er man et naturtalent. Hvis ikke, så trekkes linkene tilbake til Sokrates og Platon og den kunstart som samtalen egentlig er. All formidling forutsetter god øvelse i kommunikasjonens vanskelige kunst om vi skal mestre å nå fram med det budskap vi ønsker sier Frost (2004). Det krever kunnskap, sammen med metodiske holdepunkter og erfaring for å kunne gjennomføre den gode samtalen (Gamst og Langballe 2006). De samme forfatterne sier videre at først med den

bakgrunn kan man håpe at samtaler med barn blir en holdning og en innstilling der de empatiske ferdighetene i kommunikasjonen viser seg i en væremåte, og ikke blir redusert til teknikker og prinsipper. Det er noe lærerne trekker fram som et viktig moment etter veiledning. De har fått en bevissthet rundt egen måte å stille spørsmål på og lytte til eleven, og at de har en vei å gå for at dette skal bli en naturlig integrert del. Lassen (2002) sier om trening av kommunikative ferdigheter at praktisk erfaring bør relateres til teori, og at det krever refleksjon i forhold til holdninger og handlinger. Egenrefleksjon vil være viktig, men observasjon og refleksjon fra andre er viktige tillegg til egne subjektive opplevelser. Det kan gjøre det mulig å bli klar over sider ved seg selv man ikke er bevisst, og muliggjøre handlingsalternativer som veilederne var opptatt av. Røkenes og Hanssen (2002) sier selv om personlighetstrekk er ganske stabile hos voksne, så har de fleste potensial i seg til å bli bedre i relasjoner med andre bare i kraft av å bli bevisst sin egen væremåte. Det da å lære teknikker og holdninger som fremmer/hemmer kommunikasjon gjennom teori og praktisk øving kan være en vei å gå i bevisstgjøringen, slik lærerinformantene mener de har fått se i veiledningen. For å gjøre en god jobb trengs god kompetanse, og det krever øving som en veileder sier:

"Og da må du ha øvd. Og det er som lærere sier: "Når jeg blir sint så blir jeg bare provosert og da gjør jeg det bare sånn som jeg alltid har gjort det!". Du er nødt til å reflektere og ha et vell av måter når du blir sint, for da får du ikke den handlingstvungen. Så vi er nødt til å utvide vår kompetanse, vårt mangfold av reaksjoner. Og det har vi jobbet altfor lite med."

Samtlige informanter formidler en mening om at de i egen utdanning ville ønsket konkrete oppdrag i praksis gjennom hele utdanningen med oppgaver i å trene på elevsamtaler. For som en informant sier:

"I utdanningen vår er det er veldig mye på holdningsplan, empati, mestring, struktur. Det er veldig mange sånn type ord, men hva betyr de egentlig? Hvilke handlinger er det som skal knyttes til holdningene. Så tenker jeg denne praksistrekanten hvor man forundrer seg veldig over at vi gir uttrykk for noen holdninger og et menneskesyn, mens handlingen inne i klasserommet er på en måte stikk i strid med de holdningene de uttrykker".

Lauvås og Handals (2000) praksistrekant inneholder tre ulike nivå som er den etiske refleksjonen, den praktisk-teoretiske begrunnelsen og handlingsnivået. Forfatterne mener praktisk yrkest teori for de fleste vil være vanskelig å artikulere da det fort blir teori på et overordnet nivå eller såkalt ”taus” kunnskap. Den er blitt en del av de mer eller mindre automatiserte handlingene som er lærers praksisteori. Gjennom veiledning og refleksjon med kompetente andre, slik lærerne har hatt mulighet til i veiledningen, kan lærer øke sin bevissthet om sin praksisteori og utøvelse i handlinger. Terum (2006) etterspør skolen som en lærende organisasjon for lærere, noe som forutsetter at noen ved skolen har ansvar for å stimulere til kollektive læringsprosesser. Det å se i praksis hvordan samtaler med elever kan gjennomføres, er noe lærerne mener er viktig for endring i egen praksis. I Johannessen mfl (2001) sies det at for nyutdannede kan det å se modell lærere knytte teori og praksis tettere sammen ved at bildet av det gode eksempelet kan gjøre den nyutdannede til en god yrkesutøver. Det vil vel gjelde for flere enn nyutdannede slik lærerne i undersøkelsen er eksempler på, og behovet for veiledernes kompetanse indikerer.

Bergem (2007) mener krav til lærers profesjonalitet har blitt større og en rekke spørsmål til lærerrollen aktualisert. Gjennom 90 årene er det blitt et fokus på pedagogikk som relasjonell virksomhet og lærer som person med sin væremåte. Det stilles krav om tydelige lærere og om voksne som ser og møter eleven med tillit, og som viser seg tilliten verdig. Høy faglig kompetanse er ingen selvfølge for å mestre utfordringer i møtet mellom lærer og elev, noe forfatteren mener utdanningsinstansene overser. Samme forfatter referer også til undersøkelser der foreldre er fornøyd med skolen når det gjelder faglige ferdigheter hos sine barn, men når det gjelder personlig vekst og utvikling er det langt mellom intensjon og virkelighet. Foreldre mener skolen må styrkes i arbeidet med oppdragelse og i å hjelpe elever i sin personlige utvikling (Bergem 2007). Er elevsamtalen en god begynnelse...

5. Konklusjon og implikasjoner

5.1 Oppsummering av hovedelementer i elevsamtalen

Nedenfor er en skjematisk oversikt slik jeg finner mine informanter i hovedsak forholder seg til og gjennomfører elevsamtalen. Viktige element knyttet til innhold i elevsamtalen er sammenstilt med refleksjoner og begrunnelser for disse slik jeg har tolket dem hos informantene.

Hva og hvordan	Begrunnelser for
<p><u>Praktiske rammer:</u></p> <p>Et eget rom der man har mulighet for å snakke uten å bli forstyrret.</p> <p>Ideelt sett ha ryddet og ordnet rommet på forhånd.</p> <p>Sette bord med stoler rundt litt på skrå slik at eleven har mulighet for å sette seg slik hun vil.</p>	<p>Det er viktig å sende et signal til eleven om ro og at lærer har tid for eleven: Oppmerksomhet</p> <p>Omgivelsene skal ikke få forstyrre elevens oppmerksomhet: Ro og struktur</p> <p>Det er eleven som skal få bestemme hvor nær hun vil ha lærer. Ved å gjøre dette, har eleven mulighet til å regulere om hun vil sitte på skrå, rett over for lærer, kunne se rett på lærer eller ha mulighet til å se litt bort: Respekt for elevens trygghet og grenser.</p>
<p><u>Innledning:</u></p> <p>Kontaktetablering: Kvalitetene ved eleven. Starte med noe positivt – lete etter det som kan roses, forsterke det positive, finne de ørsmå tegnene på positiv framgang og forstørre disse opp.</p>	<p>Carkhuff 1</p> <p>Det er en åpner for at eleven skal kunne slappe av, føle seg trygg.</p> <p>Det er viktig at denne rosen er ekte ellers kan eleven gjennomskue lærer og ikke tro på det. Bekreftelse er viktig for mestring.</p>
<p><u>Tema:</u></p> <p>Overordnet budskap: "Det er så viktig for meg/oss at du skal ha det bra og lære her på skolen så derfor vil jeg gjerne høre litt om hvordan du har det her."</p> <p>Ta utgangspunkt i det eleven kommer med:</p> <p>Elev: "Ukeplanen fungerte ikke for meg."</p> <p>Lærer: "Nei? Den fungerte ikke for deg? Kan du</p>	<p>Carkhuff 2</p> <p>Overordnet målsetting for elevsamtalen: Å etablere en god relasjon mellom lærer og elev.</p> <p>Lærers mål er gjennom sin holdning og spørremåte å få eleven til å reflektere rundt meninger og tanker, egne opplevelser.</p> <p>Lærers holdning viser seg i praksis i kommunikasjon: Oppmerksomheten er rettet mot eleven, anerkjenne elevens rett til sin opplevelse</p>

<p>si noe mer om det? Hva var det som ikke fungerte? Er det noe jeg kan gjøre annerledes? Hva synes du ville være lurt å gjøre? (eksempler på spørsmål, men lærer må lytte mer enn hun spør)</p> <p>Sette eleven på sporet ved å spørre mer konkrete spørsmål i forhold til noe eleven strever med: "Hva med å rekke opp hånda? Hva tenker du om det?" "Hva med å sitte på plassen din? Hvordan greier du det?"</p> <p>Refleksjoner over hva det skal arbeides videre med, "Hva tenker du er viktig?"</p> <p>Spørre: "Hva kan jeg gjøre for at du skal få ukeplanen bedre til? Hva kan jeg gjøre for at du skal få til å rekke opp hånda? Er det noe jeg kan gjøre annerledes? Er det noe jeg kan gjøre for at du skal få dette til?"</p> <p>Oppdrag: Sette eleven på sporet av sine utfordringer ved å gi oppdrag.</p>	<p>ved å vise forståelse, inntoning, være empatisk lyttende. Speiling, reformulering, omformulering, åpne spørsmål: hvem, hva, hvordan, hvilke, men ikke <u>hvorfor</u> som en anklager/ finne årsaker (bare som en åpner for refleksjon: "Hvorfor tror du er lettere å leke enn to?")</p> <p>Carkhuff 3</p> <p>Spisse og konkretisere, der lærers holdning er viktig. Positiv, støttende og oppmuntrende: "Du, det har jeg også tenkt på. Hva tenker du at du trenger hjelp til for å få det til?"</p> <p>Carkhuff 4</p> <p>Konkretisering, handling, tiltak som eleven blir utfordret til å komme med forslag til, men der lærer er på tilbudssiden: "Det er viktig for meg at du får dette til, jeg hjelper deg, vi er sammen om dette"</p> <p>Gi eleven mulighet til å oppdage egen atferd uten å bli konfrontert med den direkte.</p>
<p><u>Oppsummering:</u></p> <p>Lærer avslutter.</p> <p>Gi eleven mulighet til å oppsummere det man har blitt enig om.</p> <p>Vurdere/skalere om eleven synes det var vanskelig: "Hvordan synes du dette var?"</p>	<p>Ved at eleven oppsummerer så reflekterer han sin oppfatning av hva det er han skal arbeide med, og hva det er lærer skal hjelpe til med. Det gir lærer informasjon om elevens forståelse samt mulighet til å oppklare om det er noe som er uklart.</p> <p>Gi rom for at eleven kan vurdere positivt/negativt og ved å skalere få et konkret "bilde" på denne følelsen. Gir også lærer informasjon om hva eleven opplever.</p>
<p><u>Avslutning:</u></p> <p>Er det noe annet du vil snakke om? Er dette "løst og fast" – lytte til eleven, men vennlig si: "Dette har jeg lyst til å høre mer om, kan du si noe om det i neste samtale?"</p> <p>Tidfeste ny avtale for oppfølging. Alternativt avtale eleven tar kontakt dersom alt fungerer bra.</p> <p>Avslutte med noe hyggelig</p>	<p>Gi mulighet for andre tema eleven vil ta opp. Er det alvorlige ting må lærer ta seg tid til å høre, evt. avtale ny tid. Det er ikke rom for "å snakke om alt" i en elevsamtale, derfor må lærer øve seg opp til å lytte, anerkjenne at hun har hørt eleven for så å avslutte.</p> <p>Samtalen som en sirkel: Positiv start og avslutning.</p>

5.2 Oppsummering av resultat

Formålet med min undersøkelse var å få innsikt i hva som kjennetegner god kommunikasjon i elevsamtalen som bidrar til elevens refleksjon. Videre å identifisere ferdigheter og framgangsmåter som fremmer god kommunikasjon, og om det gir mulighet til å etablere en god relasjon mellom lærer og elev. Jeg har gjort rede for min for forståelse i den teori drøftingen av resultatene er sett i lys av, og min tilknytning til feltet som lærer med egenerfaring i forhold til temaet.

Jeg finner som et resultat at en hovedbegrunnelse for elevsamtalen er å etablere et tillitsforhold og å bekrefte en relasjon mellom lærer og elev. Det forutsetter en anerkjennende holdning fra lærer. Den holdningen finner jeg formidlet som handling i kommunikasjonen veilederne møter eleven med i elevsamtalen der eleven skal kunne formidle opplevelser og følelser uten å bli vurdert eller korrigert. Det samsvarer med det som i barnesamtalen understrekes som barnets rett til fritt å uttrykke egne tanker og opplevelser (Gamst og Langballe 2004).

Som struktur vektlegger informantene effekten av korte og hyppige elevsamtaler, og at uhensiktsmessige praktiske rammer kan influere samtalskvalitet. Det er kun et eller to tema i samtalen og det understrekes at lærer skal ha tenkt gjennom mål og mening på forhånd. Det framheves av de fleste i undersøkelsen at frekvensen av samtaler øker muligheten for å bli bedre kjent med eleven og at eleven i det blir tryggere i settingen. Det igjen styrker muligheten for også å kunne arbeide med elevens utfordringer på en konstruktiv måte. Slik jeg forstår elevsamtalen her, legger den dermed grunnlag for tilknytning, elevens mulighet til selvinnsikt og evne til å ta andres perspektiv. Jeg antar derfor ut fra teori at den anerkjennende kommunikasjon i elevsamtalen legger til rette for en god relasjon. I dialektisk relasjonsforståelse framheves det som viktig for barnets utvikling i samspill med andre (Schibbye 2002).

Det kommer tydelig fram at det er kun lærer som ansvar for kommunikasjonen og relasjonen, eleven har ikke ansvar. Tilnærmingen til elevens utfordringer blir derfor et fellesanliggende mellom lærer og elev slik det formidles her. Eleven må involveres

til refleksjon rundt egne utfordringer og tanker om strategier og mestring. Metodiske tilnærminger som veilederne formidler er lærers åpne spørsmål, og det å sette eleven på sporet av sine utfordringer ved å gi eleven oppdrag. I tiltaksfasen finner jeg en annen metodisk tilnærming som er lærers tilbud om hjelp for at eleven skal kunne mestre gjennom refleksjon om mulige strategier. Det kan sees på som å bygge stillas rundt elevens læring (Dysthe 2001, Imsen 2005, Skaalvik 2005).

Slik jeg ser det er det i elevsamtalen elevens mestring og et mestringsorientert språk rettet mot framtid og løsninger det som dominerer i tilnærmingen til elevens utfordringer. Det er hva eleven har mulighet å få til som er utgangspunktet, og det unngås å ha fokus på årsaker, skyld eller det eleven ikke får til. Det er veilederne spesielt tydelige på i sin formidling. Det viser et løsningsfokusert og konstruktivistisk syn der elevens muligheter og ikke elevens tilkortkomming er utgangspunkt (Langslet 2000, Dysthe 2001).

Jeg finner som et resultat at veilederne formidler en empatisk holdning som de viser til lærere i det å lytte til eleven uten korrigerende eller kritikk. Eksempler på ferdigheter som uttrykker denne holdningen er vist i figuren; åpne spørsmål, reformulering, speiling, bruk av framtidsrettede spørsmål osv. (Langslet 2000, Lassen 2002). Målet er at eleven selv skal komme fram til sine utfordringer og mål. Det er en metodisk tilnærming til arbeidet med elevens utfordringer som både veilederne og lærerne opplever som konstruktiv og med effekt. Den er ikke konfronterende i sin tilnærming, men vektlegger elevens refleksjon. Effekt i form av positiv endring hos eleven mener lærerne de ser etter få samtaler, og det gjør at de selv ønsker å fortsette med hyppige elevsamtaler. Det kan tyde på at veiledernes kommunikasjonsmåte har en overføringsverdi til elevsamtaler generelt. Lærerne framhever spesielt at de etter veiledning har økt sin bevissthet om betydningen av å stille åpne spørsmål til eleven og egen kommunikasjonsmåtes betydning og dermed ansvar for utfallet av samtalen. Jeg finner at alle informantene er bevisst betydningen av en anerkjennende holdning sammen med ferdigheter øker lærers handlingsrom i forhold til utfordringer eleven har. Samtidig finner jeg at flere av lærerne mener de også etter veiledning har for lite

kunnskap og ferdigheter i å kommunisere godt med eleven. Det tolker jeg til at de har tilegnet seg en ny kunnskap/erfaring, men ikke nok ferdigheter.

Ingen av informantene har i grunnutdannelsen fått kunnskap om kommunikasjon, elevsamtale eller øvelse i hvordan man samtaler med eleven. Jeg tolker derfor at de mener det er tema som lærer bør få teoretisk kunnskap om sammen med praktisk øving i grunnutdannelsen, og i oppfølging som nyutdannet. Begrunnelse for det er at det å kunne snakke med elever er grunnleggende for en god relasjon, og spesielt når det er utfordringer i relasjonen der evnen til å kommunisere kan bli satt på prøve.

Det impliserer at lærere bør få mulighet til å øke sin kompetanse på området kommunikasjon gjennom teoretisk kunnskap og praktisk ferdighetstrening. Relasjonen mellom lærer og elev skal også tåle utfordringer som er en naturlig del i alle relasjoner og spesielt i forhold til eleven som er i utvikling. Det at det er stort behov for veiledernes kompetanse, og at lærerne opplever det de ser i veiledernes elevsamtaler så relevant for sin hverdag at de fortsetter med elevsamtaler med en annen tilnærming til eleven enn før mener jeg i seg selv begrunner et behov. Ved å øke lærers bevissthet om egne kommunikative ferdigheter og kommunikasjon, kan lærer opparbeide seg handlingsalternativer til å mestre relasjonen til eleven bedre slik lærerne i undersøkelsen mener.

Denne undersøkelsen underbygger betydningen av lærers anerkjennende kommunikasjon i en holdning som viser i handling. Kunnskap om kommunikasjon og gode kommunikative ferdigheter er derfor grunnleggende viktig hos lærer for at det skal etableres en god relasjon mellom elev og lærer.

Kildeliste

- Andersen, J. (2002): *Vanskelige samtaler pågår*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Arneberg, P. (2004): "Dialog og dannelsen". I: *Samtalen i skolen*. Arneberg, P., Kjærre, J. H. og Overland, B.(red.). Oslo: Damm
- Bakkene, C. og Galtvik, E. (2004): *Fra klassestyrer til kontaktlærer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Befring, E. (2004): "Forebygging". I: *Spesialpedagogikk*. Befring, E. og Tangen, R.(red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bergem, T.(2007): "Det er mer som teller...". I: *Læringsplakaten Skolens samfunnskontrakt*. Møller, J. og Sundli, L.(red.) Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Berg-Jensen, M. (2004): *Elevsamtalen. Fører elevsamtalen til større elevinnflytelse?* Hovedfagsoppgave i pedagogikk hovedfag. Bergen: Universitetet i Bergen
- Bråten, I. (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Bø, I. og Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Christiansen, E. (2004): "Læringsmiljø og problematferd i et systemperspektiv." I: *Spesialpedagogikk 10/2004*. Oslo: Utdanningsforbundet
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Davis, H. (2000): *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Drapela, V. (1990): "The Value of Theories for Counseling Practitioners". I: *Spesialpedagogikk SPED 4000 Rådgiving og innovasjon*. Oslo: Unipub AS
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Flutter, J. og Rudduck, J. (2004): *Consulting pupils What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer
- Fog, J. (2004): *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* (2006) Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH)

-
- Frost, T. (2004) "Samtalens etikk og filosofi". I: *Samtalen i skolen*. Arneberg, P., Kjærre, J. H. og Overland, B.(red.). Oslo: Damm
- Fuglseth, K. (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i spesialpedagogikk og pedagogikk*. Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Furman, B. (2004) *Unger kan!* Oslo: Pedagogisk forum
- Gamst, K. og Langballe, Å. (2004): *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Oslo: Unipub
- Gamst, K. og Langballe, Å. (2006): "En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn". I: *Samtaler med små barn etter barneloven*. Oslo: Barne- og Likestillingsdepartementet
- Imsen, G.(2005): *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L.(2001): *Rådgivning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johnsen, G. (2006): "Intervjuet". I: *Masteroppgaven i spesialpedagogikk og pedagogikk*. Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Juul, J. og Jensen, H. (2003): *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum
- Kjelstadli, K. (2006): "Kap.12: Kildegransking & Kap.13: Å tolke tekster – kvalitative teknikker". I: *Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Unipub AS
- Klyve, M., Kristiansen, J. G. og Riis, P.: *Coaching i skolen – personlig veiledning*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvernbekk, T. (2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver". I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Lund, T. (red.). Oslo: Unipub
- Langslet, G. J.(2000): *LØFT Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Langslet, G. J. (2004): *Gi hverdagen et LØFT*. Oslo: Gyldendal Akademisk

-
- Lassen, L. M. (2002).: *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lauvås, P og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Limstrand, K. (2006): *Elevsamtalen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke
- Limstrand, K. og Sjøbakken, O. J. (2004): "Elevsamtalen - i demokratiets ånd?" I: Arneberg, P. (red) *Samtalen i skolen*. Oslo: Damm
- Limstrand, K. (2002): *På jakt etter entusiasmen og talentene - om elevsamtaler og elevfortellinger i ungdomsskolen*. Bodø: HBO-rapport 14/2002
- Limstrand, K. (1999): *Sluttrapport fra prosjekt "Elevsamtalen i ungdomsskolen", et forsknings og utviklingsarbeid over tidsperioden 1996-98*. Bodø: HBO-rapport 1/1999
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Maxwell, J. (2006): "Understanding and Validity in Qualitative Research". I: *Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Unipub AS
- Nordahl, T (2003): *Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. Oslo: Læringssenteret
- Nordahl, T. (2006): "Kunnskapsheftet. Forståelse av elevens læring og atferd i skolen" Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Nordahl, T. (2006): "Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen" Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova*: Lov av 17.juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova): med endringer, sist ved lov av 30. juni nr 57(i kraft 1.januar 2007) samt forskrifter. Oslo: Cappelen Akademisk
- Rogers, C. (1990): "Client-Centered Therapy" I: *Spesialpedagogikk SPED 4000 Rådgiving og innovasjon*. Oslo: Unipub AS
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P. H. (2002): *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schibbye, A-L. L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

- Schibbye, A-L L. (2001): "Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikket i psykoterapi." I: *Spesialpedagogikk SPED 4000 Rådgiving og innovasjon*. Oslo: Unipub AS
- Sjøbakken, O. J (2003): *Skoleutvikling og læring i forskende partnerskap*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Rapport 15/2003
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. og Holmberg, J. B. (2002): "Elevtilpasset opplæring" Oslo: Universitetsforlaget
- Strand, T. (2001): "Hva er pedagogikk". I: *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Kvernbekk, T (red.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Terum, L. I. (2006): "Kunnskap om profesjon og profesjonsutøvelse." I: *Bedre skole 3/2006*. Oslo: Bedre skole
- Thompson, C. L., Rudolph, L. B., Henderson, D. (2004): *Counseling children*. Belmont: Brooks/Cole
- Ulleberg, I. (2001): *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ulvik, M. (2002): *Elevsamtalen*. I: Bedre Skole småskriftserie nr.7. Oslo: Bedre Skole
- Utdanningsetaten (2007): *Skriftlig vurdering på barnetrinnet*. Oslo: Utdanningsetaten
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vygotskij, L. S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Wormnæs, O. (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I: *Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Unipub AS
- www.Brief-therapy.org, lesedato: 12.05.07.
- Øvereide, H. (2000): *Samtaler med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget



Hasil Hartono, 25
14520 Bayan
Ruang
Tel: +62 25 22 21 7
Fax: +62 25 22 21 7
E-mail: hasil@hasil.com
www.hasil.com
(021) 442 33 44

Y. C. Wu, S. C. Li, and J. H. Jiang

श्री १३४२५५

Keywords:

Consent

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15928 *Friløken betydning for lærers kommunikative ferdigheter i deansattale*
Behandlingsansvarlig Universitet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Dagleg ansvarlig Kari Gamst
Student Ingrid Grønvald

Personvernombudet har rundet prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er melderiktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudens vurdering forudsætter at projekter gennemføres i tråd med oplysningerne givet i medlemskøbet, korrespondance med ombudet, eventuelle kommentarer omme personoplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen af personoplysninger kan sættes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernerbuds vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.ub.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Persoonvermelder: hier ligt uit oplysingen om projecten in een officiële databank, <http://www.nsd.uib.no/personer/registre/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 sette en henholdsvis negativ eller positiv status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Björn Henrichsen

Sir Michael

Kontaktperson: Srv Mithusael tlf 55 58 83 34

Wedlegg: Projektmanicribe

Kopi: Ingrid Grzedal, Svenskescien B, 1167 OSILO

Antwoord: 14,5

2501 E. Madison Ave. Suite 1000 Denver, CO 80210 Tel: (303) 733-1100
 Attention: Mr. John J. McLaughlin, Director of the Colorado Department of Transportation
 1000 17th Street, Suite 1000 Denver, CO 80202 Tel: (303) 733-1100

Ingrid Grasdal
Tlf.922 94 058 Mail: fior@online.no

Vedlegg 2

Til lærer

Masteroppgave

Jeg er mastergradsstudent ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I min masteroppgave ønsker jeg å skrive om elevsamtalen. Veileder for oppgaven er Kari Gamst ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Utgangspunktet for oppgaven vil være intervju med lærere og deres erfaringer i bruk av elevsamtalen. Jeg ønsker også å videofilme noen lærere i en elevsamtale. Mitt fokus er lærers ferdigheter i samtalen med eleven, og det er dette jeg ønsker å analysere. Jeg ønsker å finne ut hvilke ferdigheter lærer tar i bruk i elevsamtalen og om disse har betydning for resultatet av elevsamtalen. Sånn sett blir eleven som en ”statist” i denne sammenheng ved at hva eleven svarer ikke er viktig for annet enn for hvordan lærer følger opp. Det innhentes samtykke fra foresatte i forkant.

Når det gjelder konfidensialitet, vil intervju- og filmopptak bli forsvarlig lagret. I den grad det er behov for navn så er det i aktuelt å lagre navn på skole og lærer for å evt. å kunne komme tilbake med oppfølgingsspørsmål om det behovet skulle vise seg.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og underlagt vanlige regler for konfidensialitet. Det innebærer at alle data skal anonymiseres, oppbevares forsvarlig og makuleres ved prosjektets slutt, juni 2007.

Dersom det er informasjon du synes du mangler, kan jeg kontaktes. Jeg vil også gjøre oppmerksom på at informanter har rett til å trekke seg fra et prosjekt uten å gi begrunnelse selv om skriftlig samtykke er gitt.

På forhånd takk for at du er villig til å hjelpe meg!

Vennlig hilsen Ingrid Grasdal

Oslo 3.1.07

Jeg stiller meg til disposisjon som informant/kan filmes i en elevsamtale. Jeg er kjent med at min identitet vil holdes konfidensielt og anonymiseres i oppgaven. Opptaket blir slettet ved prosjektets slutt.

Dato:----- Underskrift:-----

Tema	Intervjuguide	Vedlegg 3
Innledning Relasjon Mål med samtalen Forberedt Nonverbal kommunikasjon Praktiske rammer Temaer Bevissthet om egen rolle og ansvar	Begrepet elevsamtalen Elevsamtale kan kanskje forstås på flere måter. Hvis du skulle definere elevsamtalen, hva inneholder begrepet da for deg? (gjærne konkrete eksempler om hvordan du bruker den...) Hva er din overordnede målsetting eller intensjon før du går inn i en elevsamtale? (forberedelse, målsetting, måloppnåelse, din rolle...) Hvor lang tid setter du av til en elevsamtale, og hvor ofte har du elevsamtale? (hvorfor velger du å gjøre det på denne måten?) Hvor viktig er de praktiske rammene rundt (tid, avtale, rom, uforstyrret, plassering) Hvilke temaer kan være aktuelle å ta opp i elevsamtalen? Hvilke temaer er spesielt viktige å ta opp? Hvilke temaer er du mer tilbakeholden med å ta opp? (for langt inn på elevens private område, negativt atferd, etiske implikasjoner)?	
Positiv kommunikasjon Kontaktetablering Bevissthet om egen rolle/betydning Ansvar for relasjonen Kommunikative ferdigheter	Kommunikative ferdigheter I selve samtalen så er intensjonen at det skal være en dialog mellom deg og eleven. Hvordan starter samtalen? Fortell hvorfor du starter slik? Hvilke tanker har du om din rolle i elevsamtalen? Hvor viktig er du for hvilket utfall samtalen kan få? Hvilke holdninger ser du som viktige i elevsamtalen og hvorfor er det slik? Struktur i samtalen, hvorfor er det slik? Hvis du skulle si noe om din måte å kommunisere med eleven – hva kjennetegner den? Hvordan stiller du spørsmål? Hvorfor gjør du det slik? Har du framgangsmåter/teknikker du tar i bruk som du erfarer har positiv effekt? Hvorfor tror du det er slik? Hvilke kommunikasjonsferdigheter er du bevisst på å bruke? (oppmerksomhet, anerkjennelse, respons, åpne/lukkede spørsmål, speiling) Kan du gi eksempler på dette?	

<p>Ordvalg: Mestringsorientert Løsningsorientert</p> <p>Ansvar for relasjonen og i elevsamtalen</p> <p>Kommunikative ferdigheter</p> <p>Verbal og nonverbal kommunikasjon</p>	<p>Utdypende ordvalg/språk: Hvilken betydning har ordvalg? (ledende/ikke ledende, moralisering). Hvilke ord velger du, kan du eksemplifisere hva du sier/ikke sier til eleven?</p> <p>Fortell om hva du opplever er spesielt utfordrende i din kommunikasjon med eleven? Hva om eleven ikke vil/reagerer med negativ ordbruk - Fortell om hvilke ferdigheter du da tar i bruk? Fortell om hva du ikke gjør og hvorfor det er slik?</p> <p>Fortell om hva du opplever virker fremmende/hemmende for å få til en god kommunikasjon?</p> <p>Hva med ikke verbal kommunikasjon - Hva legger du i det? Hvilke tanker har du om betydningen av den? Hva er du bevisst på hos deg selv i forhold til ikke verbal kommunikasjon i elevsamtalen?</p>
<p>Eleven uttrykker verbalt/nonverbalt at samtalen var en god opplevelse</p> <p>Eleven reflekterer seg fram til mål</p> <p>Lærers ansvar for kommunikasjonen</p> <p>Vurdering av samtalen. Mestring Tema Relasjonsbyggende</p> <p>Bevissthet gjennom refleksjon</p> <p>Forebygge</p>	<p>Elevens opplevelse av samtalen</p> <p>Hvordan vil du beskrive en god elevsamtale der du synes du oppnådde den intensjonen du hadde på forhånd?</p> <p>Hvordan viser denne intensjonen seg i praksis for eleven? (Konkrete mål, avtaler, følelse...)</p> <p>Hvordan vil du beskrive en elevsamtale hvor du ikke oppnådde den intensjonen du hadde før samtalen? Identifisere konkrete faktorer om mulig.</p> <p>Kan du si noe om hvordan du kan få fram elevens opplevelse av elevsamtalen? Hva er din målsetting for elevens opplevelse av samtalen? Kjenner eleven til hva samtalen skal handle om på forhånd?</p> <p>Hvilken betydning opplever du elevsamtalen har for elevens læringsarbeid? (faglig og sosialt) Hvorfor har den en slik betydning?</p> <p>Hvilken betydning kan elevsamtalen ha for å forebygge vansker hos eleven? (faglig/sosialt) Fortell om hvorfor du tror det er slik?</p>

<p>Inntoning Tydelighet på ansvar</p> <p>Ansvar hos lærer for å hjelpe eleven til å mestre</p>	<p>Hvordan forholder du deg til informasjonen eleven gir deg? Hva med sensitiv informasjon eller informasjon som involverer tredjeparter?</p> <p>Hvilken forståelse får du for eleven ut fra en elevsamtale?</p> <p>Hvilke forpliktelser innebærer elevsamtalen for eleven? For deg? På hvilken måte viser det seg i praksis? Hvordan følges det som er tema/de avtaler som gjøres i elevsamtalen opp i hverdagen? Hvor viktig er dette? Hvorfor?</p>
<p>Positiv kommunikasjon</p> <p>Åpne spørsmål Lytte til eleven</p> <p>Anerkjenne eleven på følelser og opplevelser</p> <p>Bekreft</p> <p>Du – budskap Hvorfor. Negativ kommunikasjon</p> <p>Kunnskap/ praksis om kommunikasjon</p>	<p>Før og nå situasjon:</p> <p>Du har fått veiledning/ utviklet en praksis i hvordan en elevsamtale kan foregå. Kan du fortelle litt om hva som kjennetegner din kommunikasjon med eleven i elevsamtalen nå sammenlignet med tidligere?</p> <p>Hva er den viktigste endringen du har opplevd? (konkrete eksempler på kommunikasjon – hva du gjør/hva du gjorde)</p> <p>Fortell om hva du har opplevd som virker i kommunikasjonen med eleven og hvorfor det er slik?</p> <p>Kan du fortelle om du har opplevd endringer hos eleven i forhold til skolehverdagen sammenlignet med tidligere?</p> <p>Fortell om hva du konkret er mer bevisst på å si/gjøre nå sammenlignet med tidligere? Hvorfor er det slik?</p> <p>Fortell om hvilken kommunikasjon du er bevisst på ikke å bruke, og hvorfor det er slik?</p> <p>Hvilke tanker har du omkring opplæring i elevsamtale (kompetanse på kommunikasjon) for lærere slik du kjenner til det fra ditt ståsted? Hva er viktig og hvorfor er det slik?</p>